



Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants

Amélie Duguet

► To cite this version:

Amélie Duguet. Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants. Education. Université de Bourgogne, 2014. Français. NNT : 2014DIJOL030 . tel-01217315

HAL Id: tel-01217315

<https://theses.hal.science/tel-01217315>

Submitted on 19 Oct 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE BOURGOGNE
Ecole doctorale LISIT (Langages, Idées, Sociétés, Institutions, Territoires)
ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education)
IREDU (Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education)

THÈSE
Pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Bourgogne

Discipline : Sciences de l'Education (CNU 70)

par
Amélie DUGUET

Présentée et soutenue publiquement le 05 décembre 2014

**LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES EN PREMIERE ANNEE
UNIVERSITAIRE : DESCRIPTION ET ANALYSE DE LEURS
IMPLICATIONS SUR LA SCOLARITE DES ETUDIANTS**

Sous la direction de Madame Sophie MORLAIX

MEMBRES DU JURY : Mesdames et Messieurs

Marc DEMEUSE	Professeur à l'Université de Mons
Mariane FRENAY	Professeure à l'Université Catholique de Louvain
Patrick MAYEN	Professeur à l'Université de Bourgogne
Christophe MICHAUT	Maître de Conférences à l'Université de Nantes
Sophie MORLAIX	Professeure à l'Université de Bourgogne

UNIVERSITE DE BOURGOGNE
Ecole doctorale LISIT (Langages, Idées, Sociétés, Institutions, Territoires)
ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education)
IREDU (Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education)

THÈSE
Pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Bourgogne

Discipline : Sciences de l'Education (CNU 70)

par
Amélie DUGUET

Présentée et soutenue publiquement le 05 décembre 2014

**LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES EN PREMIERE ANNEE
UNIVERSITAIRE : DESCRIPTION ET ANALYSE DE LEURS
IMPLICATIONS SUR LA SCOLARITE DES ETUDIANTS**

Sous la direction de Madame Sophie MORLAIX

MEMBRES DU JURY : Mesdames et Messieurs

Marc DEMEUSE	Professeur à l'Université de Mons
Mariane FRENAY	Professeure à l'Université Catholique de Louvain
Patrick MAYEN	Professeur à l'Université de Bourgogne
Christophe MICHAUT	Maître de Conférences à l'Université de Nantes
Sophie MORLAIX	Professeure à l'Université de Bourgogne

*L'Université de Bourgogne n'entend donner aucune approbation
ni improbation aux opinions émises dans cette thèse. Ces opinions
doivent être considérées comme propres à leur auteur.*

A mes parents.

REMERCIEMENTS

La rédaction de cette thèse a constitué une riche expérience qui n'aurait pu aboutir sans le soutien de nombreuses personnes. C'est donc non sans une certaine émotion et avec beaucoup de sincérité que je souhaite profiter de ces quelques lignes pour leur exprimer toute ma reconnaissance.

Mes premiers remerciements vont à ma directrice, Madame Sophie Morlaix, pour avoir accepté d'encadrer ce travail. Je lui suis extrêmement reconnaissante de m'avoir transmis au fil de mon parcours universitaire son goût pour la recherche. Sa rigueur scientifique, ses remarques, ses conseils dans la réalisation de ce travail et ses relectures m'ont été extrêmement précieux et ont permis d'enrichir cette thèse. Au-delà de ses qualités scientifiques et pédagogiques, je tiens à la remercier pour ses qualités humaines. J'ai été émue par la confiance qu'elle m'a accordée, par son écoute attentive, sa patience, sa grande disponibilité et ses nombreux encouragements de tous les instants. Merci à elle d'avoir toujours cru en moi et en mes capacités à achever ce travail.

Je souhaite ensuite exprimer toute ma gratitude à Madame Mariane Frenay et Monsieur Marc Demeuse pour l'intérêt manifesté envers cette thèse en acceptant d'en être les rapporteurs. De même, je remercie chaleureusement Monsieur Patrick Mayen d'avoir consenti à présider ce jury et Monsieur Christophe Michaut pour avoir accepté d'en être également membre. Merci pour l'attention portée à l'égard de ce travail et le temps accordé à sa lecture.

L'enquête de terrain présentée dans cette recherche n'aurait pu être réalisée sans l'appui de nombre de personnes. Ainsi, je remercie la présidence de l'université de Bourgogne de m'avoir laissée libre d'investiguer au sein de cet établissement. Ma reconnaissance va également aux enseignants qui ont accepté de faire passer le questionnaire durant leurs cours, aux étudiants qui se sont prêtés au jeu et ont complété ce dernier, ainsi qu'à Tom, Guillaume et Benjamin qui m'ont assistée dans l'observation des pratiques enseignantes. Je tiens tout particulièrement à remercier Mélanie Souhait pour m'avoir épaulée dans cette tâche, mais aussi et surtout pour sa bienveillance et ses nombreux encouragements tout au long de la réalisation de cette thèse. J'ai également une pensée pour Madame Marie-Geneviève Gerrer. Merci à elle de m'avoir accompagnée, il y a de cela quelques années, dans l'apprentissage de ce dur métier d'étudiant et de m'avoir toujours soutenue depuis dans la suite de mon parcours.

J'ai par ailleurs eu la chance de bénéficier du soutien des membres du Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation des enseignements (CIPE) de l'université de Bourgogne. Ce travail doit en effet beaucoup à Madame Joëlle Demougeot-Lebel, responsable de l'axe des innovations pédagogiques et présidente de la section française de l'AIPU. Merci à elle pour sa disponibilité et ses multiples explications sur différents points théoriques. Ses conseils avisés et sa relecture de certaines parties n'auront eu de cesse de faire progresser cette recherche. Sa bienveillance à mon égard, autant d'un point de vue professionnel que personnel, m'a profondément touchée. Il en est de même pour Madame Cathy Perret, responsable de l'axe

évaluation. Je la remercie pour son appui dans la collecte des données et son soutien constant tout au long de ces trois années. Merci à elles deux pour leur confiance. J'ai de surcroît une pensée pour Ingrid Montel, ex-secrétaire du CIPE. Sa gentillesse et ses encouragements contribueront à ce que je garde un souvenir heureux de ces instants passés à discuter.

Toute ma gratitude va également aux membres de l'IREDU qui m'ont accueillie au sein de ce laboratoire et m'ont permis de réaliser cette thèse dans d'excellentes conditions. Ainsi, mes remerciements vont d'abord à son directeur, Monsieur Jean-François Giret, pour m'avoir permis de réaliser cette thèse dans d'excellentes conditions matérielles et s'être toujours montré disponible. Merci à Bertille Theurel de m'avoir épaulée dans mes recherches bibliographiques, mais aussi pour son accueil au centre de documentation et ses relectures de la thèse. Merci également aux chercheurs et enseignants-chercheurs de l'IREDU pour leur soutien constant et leur aide précieuse dans la rédaction de ce travail. J'ai eu la chance d'être entourée d'une équipe particulièrement bienveillante et je les en remercie chaleureusement.

De même, merci à toute l'équipe des « anciens » et « nouveaux » doctorants de l'IREDU, notamment à Marielle Lambert-Le Mener, Aurélie Berguer, Claire Bonnard et Michel Cara pour m'avoir encouragée et conseillée dans ce travail rédactionnel. J'ai une pensée toute particulière pour Agathe Fanchini. Je la remercie pour ses qualités d'écoute, ses encouragements, son dynamisme, sa bonne humeur, son appui dans la rédaction de cette thèse, ses relectures ... Son soutien m'aura été très précieux. Et puis bien sûr, merci pour ses délicieux cookies.

Toute ma reconnaissance va aussi à Fabienne Houplon, pour son appui dans les démarches administratives. Mais au-delà de son rôle de secrétaire, j'ai découvert en elle une personne au grand cœur. Merci à elle du fond du cœur de m'avoir souvent communiqué son énergie et de m'avoir toujours soutenue, réconfortée, encouragée, dans les bons comme dans les moins bons moments.

J'adresse également toute mon affection à mes deux comparses, Aline Branche-Seigeot et Julien Berthaud. Merci à Julien pour son aide lors de la passation des questionnaires et son appui lors de l'observation des pratiques enseignantes. Cette thèse doit aussi beaucoup à Aline, dont les conseils, d'un point de vue statistique notamment, ont été extrêmement enrichissants. Je l'en remercie chaleureusement. Merci à tous deux pour leur soutien dans la rédaction de ce travail ainsi que pour leurs relectures des différentes parties de cette recherche. Nos nombreuses discussions sur le sujet ont largement contribué à en améliorer la qualité. Je leur suis également très reconnaissante de m'avoir encouragée tous les matins au réveil à me dire en moi même « allez, j'y vais ! ». Mais surtout, merci à eux pour leurs nombreuses qualités humaines, notamment leur gentillesse, leur patience, leur écoute, ainsi que les nombreux fous rires partagés ensemble. Leur soutien indéfectible a constitué l'une de mes principales forces dans la rédaction de cette thèse.

J'ai de même une pensée affectueuse pour Virginie et Ronan. Merci pour leurs encouragements tout au long de ces trois années.

Je souhaite également exprimer toute ma gratitude envers mes beaux-parents, Jean-Pierre et Nathalie, Clément, ainsi que les membres de ma famille qui m'ont toujours soutenue dans ce choix d'études et qui seront sans doute heureux de me voir enfin « quitter l'école ». Merci à mon parrain et ma marraine, Bernard et Eliane, qui ont toujours su être présents pour moi, à chaque instant. De même, ma sœur, Aurore, a été pour moi d'un soutien précieux. Je la remercie pour sa gentillesse, sa constante bienveillance à mon égard et l'intérêt porté à cette thèse. Merci bien sûr aussi à Eric pour ses encouragements.

Tous mes remerciements vont aussi à mon conjoint, Adrien Hély. Merci à lui d'avoir compris ce choix d'étude et d'avoir consenti aux sacrifices nécessaires à la réalisation de ce projet. Sa prévenance, sa grande patience, sa douceur et sa bienveillance m'ont profondément émue. Merci de n'avoir eu de cesse de m'inciter à garder confiance en moi et en l'avenir. Merci d'avoir toujours su trouver les mots à chaque instant, en toutes circonstances, pour m'accompagner dans l'achèvement de cette thèse. Bref, merci d'être là, depuis 10 ans, chaque jour à mes côtés.

Je crois que les mots ne suffiraient à exprimer toute ma reconnaissance envers mes parents, Roger et Marie-Rose. A vrai dire, je leur dois tout. Je les remercie de m'avoir toujours laissée libre de mes choix d'étude. Merci de m'avoir inexorablement soutenue, tant sur le plan financier que moral, depuis mon entrée à l'université. Les valeurs qu'ils m'ont transmises ont fait de moi ce que je suis devenue aujourd'hui. Leur présence, leur tendresse, leur affection sont tout ce dont un enfant peut rêver. Merci encore !

Enfin, je ne peux m'empêcher d'avoir une tendre pensée pour mes grands-parents, Georges, Geneviève, Jeanne et François, qui eurent sans doute été fiers de leur petite fille ...

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	14
------------------------------------	-----------

PREMIERE PARTIE : PRESENTATION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE	19
---	-----------

CHAPITRE I. ELEMENTS DE CADRAGE SUR L'UNIVERSITE ET PRINCIPAUX ENJEUX LIES A LA PREMIERE ANNEE UNIVERSITAIRE.... 21

I.1. La démocratisation de l'université et ses conséquences sur son fonctionnement	21
I.1.1. Une démocratisation liée à un meilleur accès au secondaire.....	22
I.1.2. Une démocratisation de l'université impliquant différents types de publics	24
I.1.3. Mais une démocratisation souvent remise en cause.....	26
I.1.4. Répercussions de la démocratisation sur le mode de fonctionnement de l'université.....	28
I.2. La première année universitaire au centre des débats	31
I.2.1. Un échec massif et des débats autour de celui-ci.....	31
I.2.2. Les conséquences en termes de coûts d'un échec en première année universitaire	35
I.2.2.1. Les coûts pour l'individu et sa famille	35
I.2.2.2. Les coûts pour l'Etat et les collectivités.....	36
I.2.3. La promotion de la réussite à travers une politique récente de rénovation des premiers cycles : le Plan Réussite en Licence	38
I.2.3.1. Objectifs et mise en œuvre du PRL	38
I.2.3.2. Des conclusions mitigées sur la mise en place du PRL.....	40
I.3. Les déterminants de la réussite en première année universitaire	42
I.3.1. Certaines variables peu influentes sur la réussite	43
I.3.1.1. Les caractéristiques sociodémographiques de l'étudiant.....	43
I.3.1.2. Les conditions de vie des étudiants.....	45
I.3.1.3. Les capacités cognitives des étudiants	46
I.3.2. Et d'autres ayant un impact plus significatif.....	47

I.3.2.1. Le passé scolaire.....	48
I.3.2.2. Le métier d'étudiant.....	49
 CHAPITRE II. FOCUS SUR DEUX FACTEURS DE REUSSITE EN PREMIERE ANNEE : LA MOTIVATION ET LES MANIERES D'ETUDIER DES ETUDIANTS	52
II.1. La motivation des étudiants	52
II.1.1. La motivation vue à travers l'approche sociocognitive	53
II.1.1.1. La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985).....	54
II.1.1.2. Le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997, 2001)	59
II.1.1.3. Le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1996, 1998)	61
II.1.2. Etat de la motivation des étudiants à l'université.....	65
II.1.2.1. Une motivation fragile des étudiants dès leur arrivée à l'université.....	65
II.1.2.2. Des enseignants déplorant ce manque de motivation	67
II.1.2.3. Et pourtant un facteur déterminant pour la réussite.....	69
II.2. Les manières d'étudier des jeunes arrivants à l'université.....	71
II.2.1. Les manières d'étudier : de quoi parle-t-on ?.....	72
II.2.1.1. Définition des manières d'étudier.....	73
II.2.1.2. Des stratégies d'apprentissage comme manières d'étudier	75
II.2.2. La construction des manières d'étudier	78
II.2.2.1. Des manières d'étudier déterminées par les conceptions de l'apprentissage et les buts de l'étudiant	79
II.2.2.2. ... et par les différents types d'approches de l'apprentissage	82
II.2.3. Un aperçu des manières d'étudier associées à la réussite	86
II.2.3.1. Manières d'étudier adoptées pendant les temps libres et réussite	86
II.2.3.1.a. Investissement temporel et qualité du travail fourni	87
II.2.3.1.b. Pratiques de lecture et ambiance de travail.....	89
II.2.3.2. Quelles manières d'étudier en cours pour quelles performances ?	90

**DEUXIEME PARTIE : LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES DES
ENSEIGNANTS : CONCEPTUALISATION ET PROBLEMATISATION D'UN
THEME PEU ABORDE DANS LA LITTERATURE 95**

**CHAPITRE III. POUR UNE MEILLEURE COMPREHENSION DES
PRATIQUES PEDAGOGIQUES MISES EN ŒUVRE A L'UNIVERSITE 97**

**III.1. Des enseignants provenant d'horizons différents et confrontés à une
complexification de leur métier..... 98**

III.1.1. Différentes « catégories » d'enseignants à l'université.....99

III.1.2. Des enseignants confrontés à des missions multiples102

III.1.3. Une tâche d'enseignement peu valorisée en France.....108

III.2. Des formations à la pédagogie diverses, souvent inexistantes.....112

III.2.1. Une formation initiale des doctorants non institutionnalisée au plan national.113

III.2.2. La formation continue des enseignants-chercheurs : quelques tentatives au sein
des SUP.....116

III.2.3. Le cas à part des enseignants du second degré121

III.3. Les conceptions de l'enseignement des enseignants 124

III.3.1. Plusieurs types de conceptions de l'enseignement125

III.3.2. Quelles conséquences sur les pratiques pédagogiques des enseignants ?129

**CHAPITRE IV. LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES A L'UNIVERSITE :
ELEMENTS DE PROBLEMATISATION D'UN OBJET DE RECHERCHE131**

IV.1. Décrire les pratiques pour mieux les connaître 132

IV.1.1. Modèles et méthodes pédagogiques : des concepts à maîtriser pour mieux saisir
le sens des pratiques134

IV.1.2. Les pratiques pédagogiques comme concept multidimensionnel139

IV.1.3. De rares descriptions de la nature et de la variété des pratiques pédagogiques à
l'université.....142

IV.2. Pratiques pédagogiques et conséquences sur les étudiants 146

IV.2.1. Les enseignants et leurs pratiques : quels liens avec la motivation des étudiants ?
.....146

IV.2.1.1. Un monde enseignant hostile et inconnu pour les étudiants147

IV.2.1.2. Des activités et pratiques pédagogiques souvent inadaptées.....149

IV.2.1.3. Et pourtant des attentes précises des étudiants151

IV.2.2. Les pratiques pédagogiques : quel rôle à jouer sur les manières d'étudier ?153

IV.2.2.1. Des attentes précises des enseignants, souvent incomprises par les étudiants	154
IV.2.2.2. Un effet des pratiques pédagogiques sur l'approche de l'apprentissage de l'étudiant	156
IV.3. Problématique	158
IV.3.1. De la description des pratiques pédagogiques des enseignants en cours magistral	160
IV.3.2. ... à la mise au jour de leurs effets sur la motivation, les manières d'étudier et la réussite des étudiants.....	162
TROISIEME PARTIE : CHOIX DES OUTILS DE RECUEIL DES DONNEES ET PREMIERS RESULTATS EMPIRIQUES	171
CHAPITRE V. CONSTRUCTION DU QUESTIONNAIRE ETUDIANT ET DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON	176
V.1. Caractéristiques sociales et scolaires des étudiants de l'échantillon.....	178
V.1.1. Caractéristiques sociodémographiques et conditions de vie des étudiants.....	178
V.1.2. Caractéristiques scolaires des étudiants et choix des mesures de la réussite	183
V.2. Le choix de la filière, de l'université et la motivation des étudiants de l'échantillon	192
V.3. Les manières d'étudier des étudiants de l'échantillon	206
CHAPITRE VI. L'OBSERVATION DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES : CONSTRUCTION DE L'OUTIL ET DESCRIPTION DES PRATIQUES.....	221
VI.1. Description point par point des pratiques pédagogiques des enseignants de l'échantillon	223
VI.1.1. Les interactions avec les étudiants	224
VI.1.2. L'utilisation du matériel par les enseignants	229
VI.1.3. L'organisation du cours	232
VI.1.4. La clarté de l'enseignant	234
VI.1.5. La façon de transmettre le cours de l'enseignant.....	238
VI.1.6. L'attitude de l'enseignant.....	242
VI.2. Quelle analyse de ces pratiques ?	244
VI.2.1. Des pratiques pédagogiques issues des méthodes traditionnelles	245

VI.2.2. Une variété des pratiques pédagogiques	251
QUATRIEME PARTIE : ANALYSE DE L’EFFET DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES SUR LA SCOLARITE DES ETUDIANTS	259
CHAPITRE VII. POSITIONNEMENT THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE	261
VII.1. Positionnement théorique	261
VII.1.1. Le paradigme des processus produits	262
VII.1.2. Le paradigme des processus médiateurs.....	263
VII.2. La modélisation.....	264
VII.2.1. La régression linéaire.....	265
VII.2.2. La régression logistique.....	267
VII.3. L’analyse en pistes causales.....	269
CHAPITRE VIII. EFFET DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES « DECLAREES » PAR LES ETUDIANTS SUR LEUR SCOLARITE	271
VIII.1. Pratiques pédagogiques déclarées par les étudiants et effets sur leur motivation et manières d’étudier.....	272
VIII.1.1. Pratiques déclarées par les étudiants : portrait descriptif.....	272
VIII.1.2. Effet des pratiques déclarées sur la motivation et les manières d’étudier des étudiants.....	279
VIII.2. Motivation et manières d’étudier : quel rôle sur la réussite ?	287
VIII.2.1. Effet de la motivation sur la réussite.....	288
VIII.2.2. Impact des manières d’étudier sur la réussite.....	294
VIII.3. Effet des pratiques pédagogiques déclarées par les étudiants sur leur réussite.....	303
CHAPITRE IX. EFFET DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES « OBSERVEES » SUR LA SCOLARITE DES ETUDIANTS.....	314
IX.1. Effet des pratiques observées sur la motivation et les manières d’étudier des étudiants	318
IX.1.1. Effet des pratiques observées sur la motivation	318

IX.1.2. Effet des pratiques observées sur les manières d'étudier	320
IX.2. Effet des pratiques observées sur la réussite.....	325
IX.2.1. Effet des pratiques observées sur la note moyenne au premier et second semestre	325
IX.2.2. Effet des pratiques observées sur la probabilité de valider l'année.....	329
CONCLUSION GENERALE.....	335
Bibliographie.....	343
Annexes	366
Annexe 1 : Questionnaire adressé aux étudiants	367
Annexe 2 : Variables mobilisées pour le calcul du score de motivation et de manières d'étudier.....	373
Annexe 3 : Grille d'observation des pratiques pédagogiques	375
Annexe 4 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction du nombre de diapositives apparaissant dans leur présentation PowerPoint.....	381
Annexe 5 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction de la vitesse de défilement des diapositives.....	381
Annexe 6 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction de la fréquence d'écriture au tableau des noms des auteurs, mots clés et phrases compliquées.....	382
Annexe 7 : Scores sur 100 calculés pour chaque enseignant concernant chacune des six dimensions des pratiques pédagogiques.	383
Annexe 8 : Les variables de contrôle.....	384
Index.....	385
Liste des figures	386
Liste des graphiques.....	387
Liste des tableaux	388

INTRODUCTION GENERALE

En France, le système d'enseignement supérieur présente la particularité d'être constitué d'un grand nombre de structures et diplômes : sections de technicien supérieur (STS), classes préparatoires aux grandes écoles, écoles spécialisées et université sont tout autant de choix d'orientation possibles pour un jeune bachelier. Parmi ceux-ci, l'université représente à l'heure actuelle l'institution qui accueille le plus grand nombre d'étudiants désireux de poursuivre leurs études après l'obtention du baccalauréat. En raison notamment de la démocratisation et de la massification de l'accès aux études universitaires au cours du vingtième siècle, elle rassemble aujourd'hui à elle seule plus de la moitié des individus inscrits dans le supérieur. L'arrivée d'un public de plus en plus hétérogène à l'université, à la fois socialement et scolairement, a contribué à faire évoluer les finalités de l'enseignement supérieur. Ainsi, l'objectif n'est plus uniquement de former une « *élite scolaire* », mais de participer à la réduction des inégalités sociales (Michaut, 2000). Toutefois, cette situation a également eu pour conséquence une hausse croissante des taux d'échec, particulièrement en première année universitaire. A titre d'exemple, parmi les individus entrés en première année à la rentrée 2011, seuls 43,8% sont passés en deuxième année tandis que 29% ont redoublé et 27,2% ont quitté le système universitaire (MESR, 2013). Pour lutter contre cet échec, certains évoquent la nécessité de faire évoluer la pédagogie mise en œuvre à l'université (Romainville, 2000 ; Raby, 2011), puisqu'elle constituerait un « *facteur déterminant pour la réussite des étudiants* » (Bertrand, 2014). Se pose de fait ici la question de la qualité pédagogique des formations proposées par les universités et de l'efficacité des modes d'enseignement. Or, si la recherche en pédagogie universitaire est en France actuellement en pleine expansion, elle reste « *peu structurée, peu lisible, peu visible* » (Bertrand, 2014), ou en d'autres termes « *marginale* » (Bedin et Broussal, 2012), comparativement aux autres thématiques de recherche abordées dans le domaine des sciences de l'éducation. Peu de travaux ont de surcroît été consacrés aux pratiques pédagogiques des enseignants universitaires ainsi qu'à leurs effets sur les étudiants, comme en témoigne la recension de De Ketele en 2010 sur le sujet. C'est par conséquent dans cette perspective que se positionne cette thèse, dont l'objectif est de contribuer à un apport de connaissances sur les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires, particulièrement en première année de licence. Dans ce cadre, sont présentement développés deux axes de recherche : celui de la description des pratiques pédagogiques d'une part et celui de l'analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants d'autre part.

Depuis maintenant plusieurs années, différents auteurs (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Bireaud, 1990b ; Altet, 1994b ; Romainville, 2000 ; Felouzis, 2003 ; Bertrand, 2014) ont remis en cause le

modèle pédagogique qui prévaut à l'université, notamment durant les cours magistraux. L'avenir de ce type de cours est d'ailleurs régulièrement questionné et fait l'objet de vives critiques. Les recommandations de Bertrand (2014) dans son rapport sur la transformation pédagogique dans le supérieur, selon lequel le cours magistral devrait laisser place à des approches de type « *pédagogie inversée* », en font figure d'exemple. Pour autant, seuls peu de travaux visant à recenser les pratiques pédagogiques mobilisées par les enseignants lors de ces cours ont été produits en France durant ces dernières décennies. Les écrits les plus récents sur le sujet remontent aux années 2000 (Clanet, 2001 ; Boyer et Coridian, 2002b). Par conséquent, le premier objectif de cette thèse est d'apporter un éclairage nouveau sur la nature des pratiques pédagogiques en cours magistral, sous l'angle des méthodes pédagogiques sur lesquelles elles reposent mais également de leur variété.

Par ailleurs, les recherches s'étant attachées à mettre au jour les déterminants de la réussite en première année universitaire sont nombreuses (De Ketele, 1990 ; Duru-Bellat, 1995 ; M'Piayi, 1999 ; Romainville, 2000 ; Galand, Neuville et Frenay, 2005 ; Lambert-Le Mener, 2012 ; Morlaix et Suchaut, 2012 ; Romainville et Michaut, 2012). La plupart mettent en exergue le rôle joué par les caractéristiques personnelles des étudiants sur leur réussite. Quelques travaux ont porté sur des facteurs relatifs au contexte d'apprentissage (Duru-Bellat, Jarousse et Rapiau, 1994 ; Felouzis, 1999 ; Danner, 1999 ; M'Piayi, 1999 ; Michaut, 2000 ; Nicourd, Samuel et Vilter, 2011). Mais les effets des pratiques pédagogiques constituent, eux, à l'heure actuelle toujours une véritable « *zone d'ombre* » (Michaut, 2012). Un tel constat interroge, dans la mesure où des recherches portant sur « *l'effet maître* », ou en d'autres termes l'effet des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves (Bedin et Broussal, 2012), ont pourtant été menées au niveau de l'enseignement primaire et secondaire. Ces travaux montrent par exemple que ce facteur, dont l'impact est supérieur à celui de l'effet établissement, permet d'expliquer de 10 à 20% des différences de performances entre les élèves en fin d'année (Bressoux, 1994, 2000, 2007 ; Bianco et Bressoux, 2009 ; Cusset, 2011 ; Kahn, 2012¹). Certaines caractéristiques des pratiques d'enseignement efficaces, recensées par Talbot (2012), ont pu être dégagées. A titre d'exemple, celles-ci ont pour particularité de réduire les écarts de performance entre les élèves forts et les faibles. Les professeurs efficaces ont de surcroît des attentes élevées envers leurs élèves, ils font preuve d'une « *expertise certaine dans la gestion didactique* » et maintiennent une ambiance de classe « *organisée* » et « *chaleureuse* » (Talbot, 2012). Si de tels résultats prévalent pour l'enseignement primaire et secondaire, la question des effets des pratiques pédagogiques des

¹ Ces auteurs sont cités par Talbot (2012).

enseignants universitaires sur la scolarité des étudiants reste, elle, encore en suspens. C'est la raison pour laquelle le second objectif de la présente thèse est d'analyser le rôle exercé par les pratiques pédagogiques en cours magistral sur la réussite des étudiants, mais également sur leur motivation et leurs manières d'étudier, ces deux dimensions de la scolarité des étudiants étant elles-mêmes étroitement liées à la réussite.

Pour satisfaire à ces objectifs, cette recherche, à visée heuristique, se compose de quatre parties. Découlant d'une revue de travaux produits dans la littérature scientifique et axés sur la sociologie de l'éducation, la première partie présente le contexte de la recherche. Le premier chapitre est en ce sens consacré au développement d'éléments de cadrage sur l'université, ainsi qu'aux enjeux liés à la première année passée à l'université et au passage en revue des résultats de recherches déjà produites sur les déterminants de la réussite. Se faisant, l'attention est focalisée dans le deuxième chapitre sur deux facteurs contribuant à expliquer les différences de performances entre les étudiants : leur motivation et leurs manières d'étudier.

Dans cette même perspective d'éclairer le lecteur sur le contexte autour duquel s'articule ce travail, la deuxième partie de la thèse est dédiée à la présentation de la littérature produite en lien avec le thème de la pédagogie universitaire et plus précisément des pratiques pédagogiques des enseignants. De fait, le chapitre III, à travers la description des difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exercice de leur métier, de la manière dont ils sont formés à la pédagogie et de leurs différentes conceptions de l'enseignement, apporte des éléments de compréhension pouvant contribuer à expliquer les pratiques mises en œuvre par ces derniers. De manière complémentaire, le chapitre IV vise à poser les jalons de notre problématique en questionnant la description que l'on peut effectuer des pratiques des enseignants et de leurs conséquences sur la scolarité des étudiants.

La thèse dont il est question ici repose sur une démarche empirique. Pour répondre aux différentes questions de recherche soulevées dans ce travail, des données ont été recueillies, au travers de la passation d'un questionnaire auprès d'étudiants de première année et de la mise en place d'un dispositif d'observation des pratiques pédagogiques, sur le site de l'université de Bourgogne. Par conséquent, la partie 3 présente le choix des outils de recueil des données ainsi que des premiers résultats empiriques. Dans ce cadre, le chapitre V est consacré à la description de la construction du questionnaire et à la présentation des caractéristiques de l'échantillon d'étudiants, tandis que le chapitre VI est relatif à la mise en œuvre du dispositif d'observation et

à la description des pratiques pédagogiques des enseignants de l'échantillon. Seront de fait apportés au cours de ce chapitre de premiers éléments de réponse concernant les hypothèses formulées dans ce travail.

La dernière partie, composée de trois chapitres, repose sur l'analyse de l'effet des pratiques pédagogiques sur la scolarité des étudiants. Ainsi, dans le chapitre VII est exposé le positionnement méthodologique sur lequel se fonde cette recherche, notamment du point de vue des techniques et outils statistiques mobilisés. Une telle démarche constitue un préalable essentiel à la présentation des résultats exposés au cours du chapitre VIII. Ces derniers reposent sur la mise au jour des liens entretenus entre les pratiques pédagogiques « déclarées » par les étudiants, leur motivation, leurs manières d'étudier et leur réussite. Enfin, de façon complémentaire à cette approche, le dernier chapitre a pour objet l'étude des implications des pratiques pédagogiques « observées » en cours magistral sur ces mêmes variables, permettant ainsi d'établir une comparaison avec l'effet des pratiques « déclarées » sur la scolarité des étudiants.

PREMIERE PARTIE

PRESENTATION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE

L'université représente en France l'une des plus anciennes institutions d'enseignement supérieur, puisque sa création remonte au Moyen-Âge : la première d'entre elles est fondée à Paris en 1150. Les établissements universitaires ont été confrontés au fil de l'histoire à un grand nombre de bouleversements, cela particulièrement à partir de 1896, date à laquelle est promulguée la loi relative à la constitution des universités, dont l'article premier stipule que les corps de facultés doivent désormais prendre le nom d'universités.

Aujourd'hui, l'université obéit à certaines logiques de fonctionnement qu'il est nécessaire de connaître pour saisir le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche. La partie suivante, composée de deux chapitres, est de ce fait consacrée à la présentation des particularités du système universitaire français. Elle a également pour objectif de mettre en lumière les enjeux liés à la première année passée à l'université, notamment sous l'angle des déterminants de la réussite prévalant durant cette année.

CHAPITRE I

ELEMENTS DE CADRAGE SUR L'UNIVERSITE ET PRINCIPAUX ENJEUX LIES A LA PREMIERE ANNEE UNIVERSITAIRE

La France compte à l'heure actuelle quatre-vingt-trois établissements universitaires sur son territoire. Ceux-ci accueillent une grande partie des jeunes poursuivant leurs études après l'obtention du baccalauréat : en 2011-2012, alors que l'enseignement supérieur compte 2 347 000 individus, près de 55% d'entre eux sont inscrits à l'université² (MESR, 2013). Même si ces effectifs tendent à stagner, voire même à diminuer ces dernières années, puisque ce taux s'élevait à un peu plus de 59% en 2000-2001, l'université reste le lieu privilégié par plus de la moitié des étudiants pour poursuivre leurs études. Ce fait est principalement le résultat des phénomènes de démocratisation et de massification qui ont eu lieu tout au long de la seconde moitié du vingtième siècle.

I.1. La démocratisation de l'université et ses conséquences sur son fonctionnement

L'enseignement supérieur, l'institution universitaire y compris, a fait face en France depuis la fin du vingtième siècle à de grands bouleversements, cela notamment du point de vue de ses effectifs. L'université, auparavant qualifiée de « *classique* », est maintenant dite de « *masse* » (Lévy-Garboua, 1976). Telle est d'ailleurs l'expression reprise par nombre de chercheurs qui décrivent et tentent de comprendre la « machine université ». A titre d'exemple, Jarousse en 1984 évoque ce terme, emprunté à Lévy-Garboua (1976), au travers d'un article intitulé « *les contradictions de l'université de masse, 10 ans après, (1973 – 1983)* ». De leur côté, Galland et Oberti (1996), pour

² Hors IUT.

décrire le système universitaire, évoquent le fait qu' « *on peut parler aujourd'hui d'une véritable massification de l'enseignement supérieur* ». De même, Romainville emploie ce terme en 2000 dans un ouvrage intitulé « *l'échec dans l'université de masse* ». Beaud (2002) compare quant à lui les étudiants de classes préparatoires des lycées prestigieux à ceux de « *l'université de masse* ». Plus récemment encore, Bourgin (2011) s'interroge quant aux « *pratiques d'enseignement dans l'université de masse* ». Mais que signifie concrètement cette expression ? Les travaux de Dubet (1994) permettent de mieux la comprendre. Selon lui, « *l'université est à la fois un monde de masse et un monde atomisé [...] de la masse, il faut retenir le nombre élevé des étudiants et la faible emprise de l'organisation sur leur conduite* ». Si l'on se réfère à ces propos, l'université est donc qualifiée de masse notamment en raison du grand nombre d'étudiants qui y sont inscrits. Cette institution a, en effet, été confrontée à une vive augmentation de ses effectifs au cours du siècle dernier. Le nombre d'étudiants est passé de 215 000 en 1960 à 1 320 000 en 2010³ (MESR, 2013). De façon plus générale, les chercheurs ont mis en évidence plusieurs vagues de massification : l'une dans les années 1960 et l'autre à la fin des années 1980, jusqu'au milieu des années 1990. Différentes raisons peuvent contribuer à expliquer cette hausse du nombre d'inscrits. Certaines d'entre elles sont liées à des motifs historiques : après la seconde guerre mondiale, la croissance et la tertiarisation de l'emploi ont conduit à un plus grand besoin de main d'œuvre qualifiée. Cette situation a favorisé un engouement pour les études supérieures et par ce biais pour l'université. D'autres raisons sont plutôt d'ordre démographique : on peut mentionner à ce titre le baby-boom des années 1950. D'autres facteurs sont, eux, relatifs à la situation socioéconomique du pays : la hausse progressive du taux de chômage au fil des décennies conduit de plus en plus de jeunes à poursuivre leurs études au-delà du baccalauréat. Mais surtout, nombre de recherches ont mis en avant l'importance de la démocratisation de l'accès à l'université comme facteur explicatif de cette massification. Cette démocratisation est en réalité liée à un meilleur accès à l'enseignement secondaire et a progressivement impliqué différents types de publics. Elle a toutefois été remise en cause par différents auteurs.

I.1.1. Une démocratisation liée à un meilleur accès au secondaire

Il faut remonter à la fin des années 1950 pour bien comprendre l'ensemble des étapes du processus de démocratisation de l'enseignement secondaire. D'abord, en 1959 la réforme Berthoin repousse l'âge légal de fin de la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans. Il s'agit là d'une

³ Hors IUT.

première étape franchie par des décideurs politiques désireux de voir les jeunes se former davantage. Par ailleurs, cette même année les cours complémentaires sont transformés en cours d'enseignement général (CEG), dispensant un enseignement général court et les centres d'enseignement technique (CET) voient le jour en remplacement des centres d'apprentissage.

Puis en 1963 sont créés, à travers la réforme Capelle-Fouchet, les collèges d'enseignement secondaire (CES), dévolus au remplacement des premiers cycles des lycées. Mais, comme le rappelle Lambert-Le Mener (2012), les filières au sein de ces CES sont particulièrement hiérarchisées. Ainsi, il existe trois types de sections : l'enseignement général long, classique ou moderne, menant au second cycle long ; l'enseignement général court, conduisant à une poursuite d'études en CET ; et l'enseignement terminal, celui-ci préparant à une entrée dans la vie active. Cette organisation constitue sans doute l'une des raisons pour laquelle est conduite la réforme Haby en 1975. A ce titre, les CET deviennent des lycées professionnels. Mais surtout, les CEG et CES sont regroupés sous le seul nom de « collège ». Le but visé par cette réforme est de promouvoir l'égalité des chances en offrant à l'ensemble des élèves un enseignement commun d'une durée de quatre années. Les structures pédagogiques sont unifiées. Cette loi prévoit par ailleurs la gratuité des études au collège. Elle constitue en ce sens une étape capitale dans la démocratisation de l'accès à l'enseignement secondaire, puisque l'on parlera désormais de « *collège unique* ». Même si, d'après Gurgand et Maurin (2006), ces réformes « *ont fait l'objet de débats et leurs résultats continuent d'être très discutés* » et qu'une certaine hiérarchie est toujours apparente entre les filières, il n'en demeure pas moins que le nombre d'élèves a particulièrement augmenté : tandis que le premier cycle de l'enseignement secondaire comptait en France 1 453 300 élèves en 1960, ils sont 3 141 700 en 1980 (MEN, 2011). Mais cette hausse ne concerne pas uniquement le premier cycle : le nombre d'élèves inscrits dans l'ensemble du second degré passe de 2 258 400 élèves en 1960 à 5 136 700 en 1980, soit une augmentation de près de 127% (MEN, 2011).

Le taux d'accès au baccalauréat a lui aussi fortement augmenté : il est passé de 11,3% d'une génération dans les années 1960 à près de 63% au milieu des années 1990 (Beaupère, Chalumeau, Gury et Hugrée, 2007). Ce constat est sans nul doute l'une des conséquences d'une volonté politique, initiée en 1985 par Jean-Pierre Chevènement, alors Ministre de l'Education Nationale, de faire accéder « *80% d'une génération au Bac* ». Cette politique éducative est reprise et formalisée en 1989 par son successeur, Lionel Jospin, à travers la mise en place de la loi

d'orientation sur l'éducation visant à atteindre ce but (Beaud, 2002)⁴. Par ce biais, le gouvernement met l'accès du plus grand nombre d'élèves au baccalauréat au cœur de ses priorités. La création des baccalauréats professionnels en 1985, permettant aux détenteurs d'un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou d'un brevet d'études professionnelles (BEP) de poursuivre également leurs études, a de surcroît elle aussi contribué à cette démocratisation de l'enseignement secondaire. Gurgand et Maurin (2006) précisent d'ailleurs que ces différentes réformes ont eu entre autres effets de voir apparaître dans les collèges et lycées un nouveau type de public, constitué d'enfants d'origine modeste, voire très modeste. S'ils émettent certaines réserves quant aux répercussions de cette arrivée, citant notamment les difficultés des enseignants pour faire face à des classes de plus en plus hétérogènes, il n'en demeure pas moins que l'accès à l'enseignement secondaire s'est élargi. Ce dernier compte en 2012 un total de 5 422 000 élèves (MESR, 2013).

Cette démocratisation progressive du secondaire a eu un impact sur le nombre d'individus poursuivant leurs études au-delà du baccalauréat. Le taux d'accès à l'enseignement supérieur a ainsi été multiplié par deux entre 1985 et 1995, passant de 20 à 40% d'une génération de bacheliers (Beaupère et al., 2007). Mais, si cette ouverture du secondaire à de nouvelles catégories de la population contribue à expliquer la forte croissance des effectifs dans le supérieur et par là même à l'université, la massification est également le fait de la démocratisation de l'accès à l'université pour différents types de publics qui jusqu'alors optaient pour d'autres types d'orientation, ou bien pour un abandon des études.

I.1.2. Une démocratisation de l'université impliquant différents types de publics

L'augmentation du nombre d'inscrits à l'université au cours du dernier siècle s'est accompagnée d'une « *transformation qualitative des publics* » : la population étudiante est aujourd'hui particulièrement hétérogène (Altet, Fabre, et Rayou, 1999).

⁴ L'article 3 de la loi n°89-486 du 10 juillet 1989 contient les lignes suivantes : « *la Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 % au niveau du baccalauréat. Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau. L'Etat prévoira les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de scolarité qui en découlera* ». L'ensemble des textes de loi cités dans cette thèse sont issus du site internet <http://www.legifrance.gouv.fr/>.

Il apparaît d'abord que les filles bénéficient désormais d'un meilleur accès à l'université : tandis qu'elles ne représentaient que 3,3% des effectifs à l'université en 1900 (Merle, 2009), elles en constituent 35% en 1960 (Vasconcellos, 2006), ce taux progressant à plus de 57% pour l'année 2011-2012 (MESR, 2013). Cependant, leur répartition au sein des différentes filières n'est pas homogène : si elles sont particulièrement nombreuses à étudier dans les disciplines de santé, en langues, lettres, sciences humaines et sociales, droit, ou encore en administration économique et sociale, elles constituent en revanche à peine 30% des effectifs en sciences fondamentales et STAPS⁵. De même, les filles sont majoritaires en Licence ainsi qu'en Master (respectivement 56,5% et 59,5%), mais sont minoritaires en Doctorat (48%) (MESR, 2013). Néanmoins, même si des inégalités persistent, elles sont de plus en plus nombreuses à accéder aux études universitaires.

Il en est de même concernant les détenteurs d'un baccalauréat professionnel ou technologique. En effet, bien que ne constituant pas la « *poursuite naturelle* » des bacheliers professionnels et technologiques (Ryk, 2012), ceux-ci sont de plus en plus nombreux à désirer poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur. L'université constitue une orientation par défaut pour ceux n'ayant pas été acceptés au sein des filières sélectives (Canals, 2012 ; Ryk, 2012). Mais il ne s'agit pas là de leur seule motivation. Beaud et Pialoux (2001), enquêtant auprès d'étudiants inscrits en première année de Licence d'histoire-géographie et ayant obtenu un baccalauréat professionnel, révèlent que la poursuite d'études à l'université représente également une alternative pour ceux qui ne souhaitent pas entrer immédiatement dans la vie active. D'autres aspirent à profiter de la vie étudiante et de quelques-uns de ses avantages comme celui de la bourse attribuée sur critères sociaux. Enfin, ces auteurs évoquent une inscription à l'université constituant pour certains étudiants une sorte de moyen de se « *venger* » d'avoir été écartés relativement tôt de la voie dite « *normale* », à travers une orientation en quatrième ou troisième technologique. Même si l'arrivée de ce nouveau type de public à l'université n'est pas sans poser problème, puisqu'il est généralement fait état d'un « *décalage* » entre leurs « *dispositions* » et ce qui est attendu de leur part (Beaud et Pialoux, 2001), il n'en reste pas moins qu'à la rentrée 2011, 17,9% des bacheliers technologiques et 7,8% des bacheliers professionnels optaient pour une poursuite d'études à l'université (MESR, 2013).

Au-delà d'une ouverture de l'université aux filles et aux détenteurs d'un baccalauréat technologique ou professionnel, phénomènes mentionnés par Vasconcellos (2006) comme

⁵ Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

ayant engendré des transformations dans la composition sociale du public, la démocratisation de l'université a surtout été le fait de la diminution de la différence d'accès entre les étudiants issus de milieux favorisés et ceux issus de classes populaires. En effet, Merle (2000) considère que les individus issus de milieux populaires « *ont constitué les gros bataillons du processus de massification universitaire* ». Alors que 4,4% des jeunes inscrits à l'université en 1960 ont des parents ouvriers (Gruel, Galland et Houzel, 2009), ils sont 10,7% dans ce cas durant l'année 2012-2013 (MESR, 2013). La part d'étudiants d'origine modeste a de ce fait plus que doublé en quarante ans, cette augmentation étant sans doute liée à la création de nouvelles universités, d'antennes universitaires dans les villes de taille moyenne et à la diversification des filières proposées aux étudiants. Cependant, on constate aujourd'hui encore que les enfants d'ouvriers sont moins nombreux que ceux de cadres ou de professions intellectuelles supérieures, ces derniers représentant 30,4% des inscrits à l'université en 2012-2013 (MESR, 2013). Par ailleurs, les enfants de cadres sont surreprésentés dans certaines filières, comme il en est le cas en droit et en santé, où ils constituent respectivement 35,3% et 41% des effectifs, contre 9,1% et 5,9% concernant les enfants d'ouvriers (MESR, 2013). En réalité, plusieurs recherches, comme celle de Beaud (2008), mettent en avant le fait que certaines filières, à l'image de celles d'AES, de sciences vie, ou encore de sciences humaines et sociales, serviraient de « *refuge* » aux étudiants issus de milieu modeste. Ces différents constats montrent que même si l'université s'est démocratisée, ce processus reste encore critiqué et contesté par un certain nombre de chercheurs.

I.1.3. Mais une démocratisation souvent remise en cause

La stratégie de Lisbonne initiée dans les années 2000 s'est notamment traduite en France par une volonté d'atteindre en 2015 un taux de 50% de diplômés de l'enseignement supérieur par classes d'âge, cela en vue de participer à une meilleure compétitivité économique du pays. Cet objectif a eu entre autres conséquences la relégation au second plan de la volonté de démocratisation de l'enseignement qui se situait jusqu'alors au cœur des politiques « *d'expansion scolaire* » développées après les années 1950 (Borras, Epiphane, Lemistre et Ryk, 2012). Pourtant, la question de la démocratisation du supérieur et plus précisément de l'université, constitue aujourd'hui encore un thème largement analysé par les chercheurs. Déjà en 1986, Prost évoquait deux types de démocratisation de l'accès à l'université : une démocratisation « *quantitative* », liée à la hausse du nombre d'inscrits dans cette institution et une démocratisation « *qualitative* », visant à réduire les écarts entre les groupes sociaux d'accès à un niveau donné

d'études. Or, si la démocratisation quantitative est incontestable, la démocratisation qualitative fait, elle, en revanche depuis plusieurs décennies l'objet de nombreux débats. En témoigne à titre d'exemple l'ouvrage de Duru-Bellat (2006) « *l'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie* », dans lequel cette chercheuse met en garde le lecteur : selon elle, massification n'est plus à l'heure actuelle synonyme de démocratisation, l'accès à l'université restant dépendant du profil et surtout des caractéristiques sociales de l'étudiant, comme le montrent entre autres les travaux de Sautory (2007). D'après ce dernier, les enfants de familles aisées sont plus nombreux à privilégier une orientation en classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) plutôt qu'à l'université, au contraire des enfants issus de foyers plus modestes, qui n'ont, eux, pas connaissance des stratégies éducatives pouvant être mises en place pour favoriser leur réussite future (Beaud, 2008). Ces derniers, selon l'enquête menée par Beaud (2008), sont d'ailleurs de plus en plus nombreux à privilégier une inscription en STS ou en IUT⁶, cela notamment en raison d'un « *désenchantement* » et d'un certain pessimisme « *sur la valeur des études longues* ». De plus, conscients de leurs lacunes, ces étudiants recherchent plutôt à être encadrés et soutenus, de peur de se « *noyer* » dans la masse étudiante.

Outre l'accès proprement dit à l'université, c'est également l'accès aux différentes filières qui semble marqué par les inégalités. Les enfants de milieu modeste, plus nombreux à avoir obtenu un baccalauréat professionnel ou technologique, sont ainsi plus enclins à s'inscrire dans les filières professionnelles (Vasconcellos, 2006), tandis que ceux de milieu aisé, plus souvent détenteurs d'un baccalauréat général, optent davantage pour une orientation dans des filières plus prestigieuses telles que médecine ou pharmacie (Sautory, 2007).

En définitive, comme le mentionne Beaud (2002), la démocratisation qualitative ne serait en réalité pas encore vraiment effective. Cet avis rejoint celui de Blöss et Erlich (2000), selon qui « *l'ouverture de l'enseignement supérieur à de nouveaux publics n'a fait que maintenir, voire accentuer les différences entre les étudiants selon leur provenance sociale et scolaire* ». Par ailleurs, des auteurs, comme Merle (2002), estiment que les inégalités se sont déplacées vers les niveaux les plus hauts de l'enseignement supérieur, la démocratisation étant principalement effective dans les premiers cycles. Celui-ci qualifie même en 2000 de « *ségrégative* » la démocratisation de l'enseignement supérieur : la répartition des étudiants en termes d'origine sociale est inégale entre les universités, les CPGE et les IUT, ces deux derniers types de poursuite d'études étant vus comme un moyen pour les étudiants de milieu favorisé de garder un avantage par rapport aux autres en maintenant un « *entre soi* ». Cependant, en raison notamment de la diversité des

⁶ Institut Universitaire de Technologie.

méthodologies employées dans le cadre de leurs recherches, tous les auteurs n'aboutissent pas à un tel constat. En témoignent les travaux de Goux et Maurin (1997), qui estiment que les inégalités restent constantes, tandis que d'autres concluent à une véritable démocratisation du supérieur et donc par là même de l'accès à l'université (Albouy et Tavan, 2007). Ces dernières relativisent néanmoins leurs résultats en précisant que la démocratisation n'a pas été de grande ampleur. Finalement, depuis les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) et Boudon (1973), chacun avançant deux types d'explications différentes des inégalités, l'une tenant à la reproduction des classes sociales et l'autre à l'auto-sélection des individus d'origine modeste, les questions liées à la réalité de la démocratisation de l'enseignement supérieur et plus précisément de l'université, restent d'actualité. Elles continuent d'être largement discutées par les chercheurs, puisqu'elles ne sont pas sans avoir certaines conséquences sur le mode de fonctionnement de cette institution.

I.1.4. Répercussions de la démocratisation sur le mode de fonctionnement de l'université

L'université, du fait de la volonté politique de la rendre accessible au plus grand nombre d'individus et de la massification de ses effectifs, est une institution en constante mutation qui a connu, particulièrement des années 1950 à nos jours, de grandes évolutions. Les différents gouvernements ont au fil des décennies successivement initié lois, plans et autres réformes destinés à faire face à un public étudiant de plus en plus hétérogène, cela autant d'un point de vue social que scolaire. Citons à ce titre la loi Faure qui en 1968, faisant suite aux contestations contre la réforme Fouchet, tente de répondre aux revendications des mouvements étudiants ayant eu lieu en mai de la même année : l'autonomie des universités est renforcée, les facultés sont supprimées au profit de la mise en place des UER⁷, le Conseil Universitaire est fondé, la pluridisciplinarité est encouragée et le statut d'enseignant-chercheur est créé. On peut en quelque sorte considérer que l'avènement de cette loi constitue un tournant pour l'université puisqu'elle instaure des principes de fonctionnement qui perdurent encore aujourd'hui. S'en suivront d'autres transformations durant les années 1970 : le décret du 27 février 1973, à l'initiative de Fontanet, instaure le Diplôme d'Etudes Universitaires Générales (DEUG). La licence et la maîtrise sont introduites en 1976. D'autres changements continuent d'intervenir dans les années 1980. Ainsi, en 1984 la loi Savary, relative à l'ensemble de l'enseignement

⁷ Unités d'Enseignement et de Recherche, futures UFR (Unités de Formation et de Recherche).

supérieur, fixe les missions de ce dernier : la formation initiale et continue des individus, la recherche scientifique et technologique ainsi que la valorisation de ses résultats, la diffusion de la culture et l'information scientifique et technique, mais aussi la coopération internationale⁸. Cette loi confirme de surcroît l'existence de trois cycles universitaires. Concernant les premiers cycles, est introduite la volonté de mieux informer et d'être plus attentif à l'orientation des étudiants, ainsi que de proposer une formation pluridisciplinaire plus large.

En 1988, le plan « *Université 2000* » prévoit quant à lui, pour parer à la forte croissance des effectifs, la rénovation des bâtiments, l'élargissement des sites universitaires et l'ouverture d'antennes. Dans cette même perspective, le plan U3M (Université du troisième Millénaire) prévoit la réhabilitation des locaux existant. En 1997, la réforme Bayrou conduit à une semestrialisation des études, à la mise en place d'un semestre d'orientation en première année, ainsi qu'à la création d'universités de professionnalisation technologique. En 1999 sont par ailleurs créées les licences professionnelles, favorisant ainsi l'entrée à l'université des détenteurs d'un brevet de technicien supérieur (BTS) ou d'un diplôme universitaire de technologie (DUT).

Ces réformes témoignent de la volonté politique d'adapter le système universitaire à cette nouvelle masse étudiante. Cependant, si jusque là, la démocratisation de l'université demeurait au cœur des priorités, les universités sont soumises depuis la fin des années 1990 « *à une politique éducative qui répond largement à des influences internationales* » (Vasconcellos, 2006). Devant la concurrence économique internationale, la qualité de la main d'œuvre devient un avantage important. La formation ne peut alors plus « *être l'affaire des états nations mais doit relever d'une structuration des établissements en réseaux internationaux* » (Vasconcellos, 2006). C'est en ce sens que la France signe en 1999 la déclaration de Bologne visant à créer un espace européen de l'enseignement supérieur. S'en suit le processus de Bologne, dont les buts sont principalement de faciliter la mobilité des étudiants entre pays, « *d'augmenter l'attractivité de l'enseignement supérieur européen* », mais aussi de « *doter l'Europe d'une assise solide de connaissances de pointe de grande qualité* » (Thomas-Bion, 2010). Les conséquences sur le fonctionnement des universités françaises apparaissent dès 2002, année durant laquelle est adoptée la réforme Licence – Master – Doctorat (LMD), organisant les études universitaires en trois cycles et prévoyant des enseignements en semestres et unités d'enseignement, ainsi que la mise en œuvre des crédits européens. C'est dans cette même optique de compétitivité que les universités peuvent également à partir de 2006 être intégrées à des Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES), ceux-ci permettant aux universités, grandes écoles et organismes de recherche, de

⁸ Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, Art. 4.

mettre en cohérence leurs différents dispositifs, ainsi que de mutualiser leurs activités et leurs moyens (MEN, 2012b), cela afin de « *renforcer l'efficacité, la visibilité et l'attractivité du système d'enseignement supérieur et de recherche français* » (Thomas-Bion, 2010). Ces PRES sont d'ailleurs transformés, suite à la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche du 22 juillet 2013, en Communautés d'Universités et d'Etablissements (COMUE).

Citons également la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU), qui en 2007 se donne pour ambition de réformer et de moderniser les universités. C'est en ce sens qu'elle accroît l'autonomie des universités du point de vue de leur budget et de la gestion de leurs ressources humaines. Elle vise en outre à favoriser la réussite et l'insertion professionnelle des jeunes, en dotant les universités d'une nouvelle mission d'orientation et d'insertion professionnelle, en instaurant des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle, en contraignant les universités à publier les statistiques sur la réussite des étudiants aux examens et leur insertion et enfin en mettant en œuvre un dispositif de préinscription (Thomas-Bion, 2010). Cette même année, Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, initie le PRL, Plan Réussite en Licence, mis en place un an plus tard et destiné à diviser par deux le taux d'échec en première année de licence en cinq ans et à faire atteindre 50% d'une classe d'âge au niveau licence⁹. Enfin, pour terminer cette présentation non exhaustive des principaux textes ayant contribué à réformer la structure universitaire et l'organisation des cursus, la loi relative à l'Enseignement Supérieur et la Recherche, dite loi Fioraso, adoptée en 2013, prévoit concernant les universités la spécialisation progressive en licence pour favoriser la réorientation sans redoublement, la simplification des intitulés de Licence et Master, ou bien encore l'entrée de l'université dans « *l'ère numérique* ».

Ce bref aperçu des transformations de l'université au cours de ces cinquante dernières années montre que celle-ci n'a cessé de s'adapter aux bouleversements qui s'imposent à elle, en raison de sa démocratisation et plus récemment de la volonté d'en faire un atout de compétitivité à l'échelle internationale. En définitive, l'objectif ultime des différentes politiques mises en œuvre est la réussite du plus grand nombre d'étudiants. Or, se pose encore à l'heure actuelle le problème de l'échec, cela particulièrement durant la première année de licence.

⁹ Nous reviendrons ultérieurement sur les détails de la mise en œuvre de ce plan et ses conséquences sur la scolarité des étudiants.

I.2. La première année universitaire au centre des débats

La première année universitaire joue un rôle crucial pour les étudiants et la poursuite de leurs études, puisqu'elle est liée à divers enjeux. L'un d'entre eux tient selon Coulon (2005) à l'intégration des étudiants au système universitaire. Ainsi, d'après cet auteur « *l'entrée et la réussite dans l'enseignement supérieur relèvent d'un apprentissage, d'une acculturation et ceux qui ne parviennent pas à s'affilier échouent* ». Il considère que c'est durant la L1¹⁰ que les étudiants parviennent à s'affilier. Si tel n'est pas le cas, la réussite des jeunes entrants à l'université s'en trouve fortement compromise. Or, les étudiants de première année rencontrent souvent de grandes difficultés à s'intégrer (Beaupère et al., 2007). Il est pourtant primordial qu'ils ne soient pas victimes d'une « *perte des repères* » (Beaud, 2002) et qu'ils parviennent à comprendre les « codes » de la « machine université », puisqu'en dépendra leur réussite. D'autres recherches ont montré que la L1 tenait également une place importante de par le rôle de sélection qu'elle joue : « *l'effet de sélection se concentre surtout sur le 1^{er} cycle* » (Gury, 2007). Felouzis (2001a) différencie deux modes de sélection à l'université : il distingue d'une part une « *sélection visible* » effectuée par les examens de fin de semestre. Ceux-ci peuvent s'avérer déconcertants et source d'angoisse. Les résultats ont en outre souvent l'effet d'une sentence ou d'un découragement (Beaupère et al., 2007). D'autre part, Felouzis (2001a) met au jour l'existence d'une « *sélection invisible* » qui repose sur des critères sociaux et « *se donne à voir par les abandons et met en jeu les capacités d'adaptation de l'étudiant* ». C'est en définitive en première année que l'essentiel de la sélection universitaire s'effectue (Michaut, 2000). Certains chercheurs vont même jusqu'à évoquer le « *rôle de filtre social* » que joue la L1 (Beaud, 2002). La première année universitaire peut donc vraisemblablement constituer un tournant dans la carrière scolaire des étudiants. C'est de surcroît durant cette année précisément que le nombre d'échecs est le plus important.

I.2.1. Un échec massif et des débats autour de celui-ci

D'après les chiffres communiqués par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche en 2007, le constat est sans appel : à l'issue de la première année passée à l'université, seuls 48% des étudiants passent en deuxième année sans redoubler. Parmi ceux qui « échouent », 30% redoublent, 16% se réorientent et 6% abandonnent définitivement leurs

¹⁰ Première année de Licence.

études¹¹. De même, Beaupère et al. constatent en 2007 que le taux d'obtention d'un DEUG deux ans après le baccalauréat n'est que de 37%, alors qu'il s'élève à 64% pour l'obtention du BTS et 57% pour le DUT. Si le DEUG n'existe plus aujourd'hui, ces chiffres montrent cependant qu'il semble difficile pour une majorité d'étudiants de voir leurs premières années d'études à l'université couronnées de succès. D'ailleurs, Felouzis (1997) considère que *« l'organisation universitaire est en grande partie implicite, ce qui donne aux premiers pas à l'université l'aspect d'un parcours du combattant auquel ne survivent que les plus dotés scolairement, et ceux qui arrivent à décoder, avant les autres, la cohérence générale de l'institution et des cursus »*. Ces termes de *« parcours du combattant »* et de *« survie »*, habituellement plutôt associés au champ lexical de la guerre, témoignent de toute la difficulté rencontrée par les étudiants pour accéder à la réussite lors de leur entrée à l'université.

En effet, outre un taux élevé de redoublements, les abandons et réorientations, comme évoqué ci-dessus, sont nombreux : un an après leur entrée à l'université, seuls 64,4% des étudiants poursuivent dans la même discipline¹². Ils sont un peu plus de 10% à se réorienter vers une autre filière universitaire et 25% ne se réinscrivent pas à l'université (MEN, 2010). En outre, 39% des sortants sans diplôme du système universitaire ont quitté l'institution dans l'année qui a suivi l'obtention du baccalauréat (Gury, 2007).

Néanmoins, les taux d'abandon et d'échec ne sont pas les mêmes selon la filière du baccalauréat obtenu. Les titulaires d'un baccalauréat professionnel ou technologique sont plus nombreux à échouer ou à abandonner en L1 que ceux ayant obtenu un baccalauréat général : *« parmi les jeunes décrocheurs titulaires d'un Bac professionnel ou technologique, la moitié d'entre eux ont déserté l'université au bout de (ou pendant) la 1^{ère} année après l'obtention du Bac »* (Gury, 2007). De même, Lemaire (2007) constate que la moitié des détenteurs d'un baccalauréat technologique et près de deux titulaires sur trois d'un baccalauréat professionnel ne sont restés à l'université qu'une année. Par ailleurs, tandis que 42,6% des bacheliers généraux valident leur seconde année universitaire au bout de deux ans, ils ne sont que 7,3% dans ce cas parmi les bacheliers professionnels (Lemaire, 2000). Il a de plus été constaté que les garçons étaient plus nombreux à avoir arrêté les études, à s'être réorientés dans une filière courte et à avoir redoublé en L1 ou en L2. Seuls 29% des garçons

¹¹ Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2007). *Plan pluriannuel pour la réussite en licence. Document d'orientation*. Repéré à <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20651/plan-pour-la-reussite-en-licence-730-millions-d-euros-d-ici-2012.html>

¹² Qu'ils passent en seconde année ou qu'ils redoublent.

valident leur seconde année universitaire au bout de deux ans contre 41% des filles (Lemaire, 2000).

L'échec ne touche de surcroît pas toutes les filières dans de mêmes proportions : à titre d'exemple, alors que le taux de validation de la seconde année universitaire au bout de deux ans est de 55,4% en STAPS et de 53,3% en lettres, il n'est que de 27,8% en droit (Lemaire, 2000).

Certes, les chiffres présentés ici datent des années 2000. Mais la situation semble avoir peu évolué depuis et des disparités entre filières existent aujourd'hui encore : à titre d'exemple, alors que 18,2% des étudiants inscrits dans les filières de santé quittent l'université à l'issue de la première année, ils sont 38,1% dans ce cas en AES, environ 37% en langues ainsi qu'en lettres, sciences du langage et arts et 34,8% en sciences humaines et sociales (MEN, 2012a).

L'observation de ces données laisse à penser que l'échec est un phénomène de grande ampleur, qui pourrait lui aussi être qualifié de masse. Cependant, certains chercheurs insistent sur la nécessité de relativiser ces chiffres et de s'interroger sur la définition de l'échec en lui-même. En effet, une réorientation peut-elle véritablement être considérée comme un échec ? C'est l'un des problèmes soulevés par Millet (2012). Ce dernier constate que tout retard, toute réorientation et toute sortie du système universitaire sont assimilés à un échec par le ministère. Il met alors en garde quant au fait que certains cas de figure, comme une sortie du système éducatif en raison d'un accès à un emploi stable, ne peuvent être véritablement considérés comme un échec pour l'individu. Millet considère de surcroît que toutes les populations ne sont pas comparables entre elles. A titre d'exemple, l'échec d'un étudiant qui s'est parallèlement inscrit à un concours, ou l'échec d'un étudiant présent à l'université dans une stratégie d'attente, ne doivent pas être traités de la même manière que l'échec d'un salarié reprenant ses études pour le plaisir. Par ailleurs, Leclercq et Parmentier (2011) avertissent quant au fait que les chiffres concernant l'échec prennent également en considération les étudiants non assidus, faussant ainsi les taux énoncés. Ce problème lié au mode de calcul du taux d'étudiants en échec est également soulevé par Millet (2012). Celui-ci s'appuie sur l'exemple de l'université de Poitiers, qui comptait 5149 étudiants en première année à la rentrée 2006. Il s'avère que 32,3% des individus ne se sont pas réinscrits à l'université l'année d'après et 15% ont redoublé. Cela ne signifie pas pour autant, d'après Millet, que 47,3% des étudiants ont échoué, puisque 89% ont poursuivi leurs études (à l'université ou dans un autre établissement) l'année suivante.

Finalement, Beaupère et Boudesseul (2009) proposent une typologie des étudiants sortant sans diplôme de l'université. Ainsi, ils repèrent :

- ❖ « **Les studieux pris au dépourvu** » : pensant avoir un bon niveau scolaire, ceux-ci se retrouvent confrontés, en raison d'une perte de repères, à un échec qu'ils n'avaient pas envisagé. Surmontant difficilement cette déconvenue, ils sont contraints de réajuster leurs ambitions professionnelles.
- ❖ « **Les raccrocheurs** » : ces étudiants n'ont à l'issue de leur abandon pas vraiment le sentiment d'avoir échoué, mais prennent plutôt cette situation comme une expérience. Entretenant souvent déjà certains liens avec le monde du travail, ils parviennent rapidement à trouver une solution, celle-ci consistant d'ordinaire en une réorientation dans une filière plus courte, offrant la possibilité d'un apprentissage en alternance.
- ❖ « **Les opportunistes en emploi** » : se disant là « *en attendant* », ils quittent l'université dès qu'ils se voient offrir l'opportunité d'entrer dans la vie active, souvent en acceptant un emploi précaire. Ils considèrent le temps passé à l'université comme leur ayant permis de réfléchir à un projet professionnel.
- ❖ « **Les décrocheurs en errance** » : ayant déjà vécu (voire même subi) plusieurs réorientations, ces étudiants ne parviennent pas à s'investir pleinement dans leurs études, ni même dans une activité salariée. Leur échec aux examens n'a de cesse d'anéantir leur motivation et leur parcours une fois l'université quittée s'avère tumultueux.

On constate de nouveau à travers cette typologie que l'échec est une notion à considérer avec précautions. Bien que l'institution les déclare en échec, le ressenti de certains étudiants est différent : les « *raccrocheurs* » et les « *opportunistes en emploi* » considèrent davantage cette situation comme une expérience ou comme une stratégie d'attente, plutôt que comme un véritable échec. Néanmoins, si l'on ne peut systématiquement employer ce terme pour décrire la position des étudiants à l'issue de la première année universitaire, le fait est que ceux-ci sont malgré tout nombreux à ne pas directement accéder à la deuxième année de licence un an après l'obtention de leur baccalauréat. Or, cette situation implique certaines conséquences, financières notamment, qu'il est important de prendre en compte.

I.2.2. Les conséquences en termes de coûts d'un échec¹³ en première année universitaire

D'après la théorie du capital humain, initiée par Gary Becker en 1964 dans un ouvrage intitulé « *Human capital* », la poursuite d'études est vue comme « *un acte d'investissement qui va contribuer à accroître le stock de connaissances, capital immatériel de l'individu* » (Gravot, 1993). Cet acte engendre donc un coût pour l'individu, pouvant également avoir certaines répercussions au niveau collectif (Etat et collectivités).

I.2.2.1. Les coûts pour l'individu et sa famille

L'éducation représente pour chaque individu qui en bénéficie un « *investissement individuel* » (Lévy-Garboua, 1976). Ainsi, que cela soit à l'école primaire ou bien dans l'enseignement supérieur, la poursuite d'études génère des coûts pour l'individu et par extension pour sa famille. Ces coûts sont, pour un nouvel entrant à l'université, de deux types :

- ❖ D'une part, l'étudiant doit prendre en compte **les coûts directs** que vont engendrer une année d'étude : les frais d'inscription, les fournitures scolaires ou encore le loyer. On estime en moyenne un loyer étudiant à 388 euros par mois (Beaupère et al., 2007). Globalement, ce montant représente 25% du budget d'un étudiant (toutes années et filières confondues). Le coût de l'alimentation s'élève en moyenne à 190 euros par mois. Viennent ensuite les dépenses en transports (82 euros par mois) et en fournitures (32 euros par mois) (Beaupère et al., 2007). Si la collectivité aide les étudiants, nous y reviendrons par la suite, l'aide des parents et des autres membres de la famille constitue néanmoins la principale ressource monétaire : en moyenne 196 euros par mois (Beaupère et al., 2007). Si ces chiffres s'appliquent à l'ensemble des étudiants tous cycles confondus, ils n'en demeurent pas moins éloquentes et l'on peut supposer que la première année universitaire engendre elle aussi un nombre important de frais directs.
- ❖ Au-delà des coûts directs, la première année d'études universitaires a un **coût d'opportunité** : il s'agit du salaire auquel renonce l'individu pour faire ses études. En

¹³ Sont considérés ici comme étant en échec les étudiants inscrits en L1 qui ne passent pas en L2 à l'issue d'une année passée à l'université.

effet, pendant qu'il est à l'université, il exerce une activité rémunérée réduite, voire nulle et renonce alors à toucher un salaire en chaque fin de mois. L'étudiant de première année a préféré renoncer à travailler après l'obtention de son baccalauréat pour investir dans son capital humain, dans l'espoir d'en retirer des gains futurs. Mais si l'année n'a pas été couronnée de succès, l'individu perd de l'argent, que cela soit du point de vue des coûts directs ou des coûts d'opportunité. De plus, une année redoublée retarde l'entrée de l'étudiant dans la vie active : il perd donc une année de salaire supplémentaire (Galand et al., 2005). Il faut ajouter à cela l'argent perdu par l'individu si la poursuite d'études ne conduit pas au résultat escompté, c'est-à-dire l'obtention d'un diplôme et donc par là même pour commencer la validation de la première année. Prenons un exemple : un individu qui échoue en L1 et qui abandonne les études aurait pu, s'il avait continué, obtenir une Licence et la rémunération qui accompagne ce niveau de diplômes sur le marché du travail.

Outre ces considérations financières, cette situation engendre également pour l'individu un coût moral à travers une perte de l'estime et de la confiance en soi, de ses repères, ou bien encore un dégoût des études supérieures. Galand et al. (2005) résument la situation comme suit : « *l'échec risque de mettre un frein à ses aspirations professionnelles ou intellectuelles, de remettre en question son image de lui-même et de limiter son accès à certains postes ou professions.* »

L'ensemble de ces coûts, monétaires et non-monétaires, sont importants pour l'étudiant et sa famille. Cependant, ils le sont également pour l'Etat et les collectivités.

1.2.2.2. Les coûts pour l'Etat et les collectivités

La dépense intérieure d'éducation (DIE) est conséquente, puisqu'en 2011 elle représente 6,9% du PIB du pays, soit 137,4 milliards d'euros. Celle consacrée à l'enseignement supérieur constitue un peu plus de 20% de ce budget, soit 28 milliards d'euros (MESR, 2013). L'Etat, en prenant à sa charge en 2011 un peu plus de 70% des dépenses, représente le plus gros financeur de l'enseignement supérieur, les collectivités et les ménages participant tous deux respectivement à hauteur de 10,6% et 8,4%¹⁴ (MESR, 2013). De façon plus précise, il a été estimé qu'une année d'études à l'université coûtait en moyenne à la collectivité nationale 10 770 euros par étudiant et par an, ce coût étant d'ailleurs inférieur à ce qui est actuellement dépensé pour un étudiant de classe préparatoire : 15 080 euros (MESR, 2013). Outre la

¹⁴ Il faut ajouter à cela la participation des entreprises (7,8%) et des autres administrations publiques (2,5%).

rémunération du personnel enseignant et non enseignant, ainsi que le paiement de l'entretien des locaux, l'Etat et les collectivités dépensent pour aider les étudiants : la bourse sur critères sociaux d'un montant maximal de 4 600 euros pour l'année 2011-2012 est perçue par 35% des étudiants inscrits à l'université en 2011-2012 (MESR, 2013). De plus, une partie d'entre eux se sont vu offrir la possibilité, jusqu'en 2014, de bénéficier de l'attribution d'une bourse au mérite pouvant atteindre 1 800 euros pour ceux ayant obtenu la mention très bien au baccalauréat.

D'autres formes de soutien financier ont également été mises en place : le prêt étudiant garanti par l'Etat et dans un autre domaine, l'aide personnalisée au logement, participent au soutien financier des jeunes étudiants en contribuant notamment au paiement du loyer pour ceux ayant quitté le domicile familial. Quant aux régions, elles accordent au cas par cas des bourses annuelles, des aides au transport ou encore des prêts d'honneur.

Les dépenses effectuées par l'Etat et les collectivités pour les étudiants dans leur globalité sont donc conséquentes et le nombre d'inscrits en première année universitaire représente « *un enjeu pécuniaire sensible* » (Beaupère et al., 2007). L'échec d'un grand nombre d'étudiants en première année engendre alors de grandes pertes d'un point de vue économique. Il a de surcroît pour conséquence de retarder l'entrée de l'étudiant sur le marché du travail : l'Etat et les collectivités doivent alors endosser des frais pour soutenir l'individu durant une année supplémentaire si celui-ci redouble ou se réoriente et renoncer aux impôts qu'aurait payé le jeune si la réussite lui avait permis de s'engager plus tôt dans la vie active. En outre, cette situation contraint l'Etat et les collectivités à renoncer à certaines externalités non monétaires, tel qu'un certain prestige auprès des autres pays et par ce biais une meilleure compétitivité à l'échelle internationale.

Comme le résumait finalement Danner, Kempf et Rousvoal, (1999), une année échouée à l'université a « *un coût en termes de gaspillage économique et humain* », cela autant pour l'individu et sa famille, que pour l'Etat et les collectivités. Aussi, devant l'ensemble de ces constats et face à l'ampleur de la situation, certaines politiques, comme celle du Plan Réussite en Licence, ont cherché à limiter l'échec.

I.2.3. La promotion de la réussite à travers une politique récente de rénovation des premiers cycles : le Plan Réussite en Licence

Différents dispositifs ont été mis en place durant ces dernières décennies pour tenter de remédier au problème de l'échec au cours du premier cycle universitaire et plus particulièrement en L1. Citons à ce titre certaines lois mentionnées plus haut, comme la loi Savary (1984), la réforme Bayrou (1997), ou bien encore l'exemple du tutorat. Ce dernier a été initié en 1993 par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche en vue de promouvoir la réussite des étudiants et étendu en 1996 à tous les premiers cycles de l'ensemble des universités françaises. Il prend à l'époque principalement deux formes : le tutorat « *d'accueil* », se tenant à la rentrée universitaire et destiné à aider les jeunes bacheliers à s'adapter à leur nouvel environnement d'étude et le tutorat « *d'adaptation* », visant à faire acquérir aux étudiants une certaine méthodologie du travail universitaire et à les épauler dans le cas de difficultés ponctuelles (Danner et al., 1999). Cependant, plusieurs recherches, comme celle de Danner (1996)¹⁵ sur le tutorat d'accueil, montrent que les effets de la mise en place de ce dispositif sont moindres dans la mesure où, bien que pouvant contribuer à « *l'amélioration significative de la situation scolaire d'un étudiant* » (Danner et al., 1999), les étudiants les plus en difficultés sont peu nombreux à assister aux séances. Plus récemment, en 2008, le gouvernement s'inscrivant toujours dans la volonté de promouvoir la réussite du plus grand nombre d'étudiants inscrits en licence, met en place le Plan Réussite en Licence, plus généralement abrégé sous l'acronyme de PRL.

I.2.3.1. Objectifs et mise en œuvre du PRL

Le PRL, initié en 2007, voit le jour en 2008 sous l'impulsion de Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Ce plan pluriannuel, doté d'un budget de 730 millions d'euros, a pour ambition de « *diviser par deux le taux d'échec en première année en cinq ans* », de « *faire de la licence un vrai diplôme national qualifiant d'insertion ou de poursuites d'études* » et d'atteindre l'objectif de « *50% d'une classe d'âge au niveau licence* » (MESR, 2007). Pour ce faire, le plan repose sur trois piliers :

¹⁵ Citée par Danner et al. (1999).

- ❖ *La rénovation du contenu de la licence générale pour l'inscrire dans la logique d'une maîtrise progressive des connaissances et des compétences,*
- ❖ *La mise en œuvre de l'orientation active et l'accompagnement des étudiants,*
- ❖ *La mobilisation des filières professionnelles courtes pour la réussite de tous les étudiants.*

Bien que ce plan concerne l'ensemble de la licence, l'accent est d'abord mis sur la première année universitaire. Celle-ci est en effet considérée par le gouvernement comme étant une année « *fondamentale* », devant « *garantir aux étudiants la maîtrise des savoirs fondamentaux et des compétences indispensables à la réussite de leur parcours universitaire* » (MESR, 2007). Aussi les mesures prises concernant la L1 s'articulent-elles autour de trois dimensions :

- ❖ **« Le renforcement des savoirs pour lutter contre les inégalités culturelles et sociales »** : pour cela, il est prévu de renforcer les savoirs fondamentaux en fonction des acquis et de favoriser la pluridisciplinarité afin d'accroître le champ des connaissances des étudiants ;
- ❖ **« Le renforcement des compétences pour préparer l'insertion professionnelle ou permettre la poursuite d'études, la maîtrise des langues étrangères »** : le plan vise par ce biais à une meilleure maîtrise des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) par les étudiants, l'adoption par ces derniers de méthodes de travail plus efficaces et le renforcement de la maîtrise de l'expression écrite et orale ;
- ❖ **« Le renforcement de l'encadrement pédagogique de préentrée »** : il est ainsi prévu que l'étudiant signe à l'entrée à l'université un contrat de réussite, qu'il construise un projet personnel, que les plus faibles assistent à des modules de tutorat obligatoires et que la proportion de cours en amphithéâtre soit limitée¹⁶.

Concrètement, pour satisfaire à ces ambitions, le ministère émet le souhait que chaque étudiant de L1 bénéficie d'un volume horaire de cinq heures supplémentaires par semaine, à travers des cours complémentaires, le tutorat ou encore le monitorat. De plus, il est prévu que chaque étudiant dispose de l'aide d'un enseignant référent auquel s'adresser en cas de problème, que la taille des groupes soit diminuée et que les modes d'évaluation soient révisés. Cependant, devant

¹⁶ Les propos mentionnés dans cette partie sont extraits du site internet du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2007) présentant les grands axes de ce plan.

l'assignation de tels objectifs et la mise en œuvre de tels dispositifs, se pose la question de la réelle efficacité de ce plan.

I.2.3.2. Des conclusions mitigées sur la mise en place du PRL

Afin de connaître les répercussions de la mise en place du PRL au sein des universités, l'Inspection Générale de l'Administration, de l'Education Nationale et de la Recherche (IGAEN) produit en 2010 une « *note relative à la mise en œuvre du PRL* », plan alors instauré deux ans auparavant. Les conclusions de Bétant, Foucault et Peyroux, auteurs de ce rapport, sont mitigées. Ils ont d'une part pu constater que « *l'objectif d'offrir cinq heures hebdomadaires d'enseignement supplémentaires par étudiant de L1 n'est pas atteint* ». D'autre part, la réduction de la taille des groupes, que cela soit en cours magistral ou en travaux dirigés, reste « *une démarche minoritaire* ». De plus, le contrôle continu reste trop peu exercé et les réorientations sont encore insuffisantes. Quant au tutorat, même s'il est de plus en plus répandu, il apparaît comme étant « *encore insuffisamment sollicité* ». Borrás rejoint d'ailleurs ce constat en 2011 : les réponses de 400 étudiants de première année issus de filières différentes à une enquête menée au sein de deux universités en 2010 la conduisent à souligner le fait que le tutorat méthodologique ou disciplinaire, développé dans le cadre du PRL, n'est toujours pas suffisamment fréquenté par les étudiants qui en auraient le plus besoin. Enfin, Bétant et al. (2010) notent concernant le projet personnel de l'étudiant que celui-ci ne fait l'objet que d'un « *faible essor* ». De façon plus globale, ils pointent du doigt les difficultés des universités à « *identifier les crédits PRL et à en assurer le suivi* », ainsi qu'une application inégale du plan selon les universités et même selon les UFR. Les auteurs de ce rapport montrent donc que malgré certaines évolutions concernant différents domaines, les objectifs fixés lors de la mise en place du PRL sont loin d'être tous atteints.

Par ailleurs, si Bétant et al. (2010) se sont principalement penchés sur la mise en place des actions, Morlaix et Perret (2013), s'appuyant sur un échantillon composé de 9 877 étudiants de première année dans 14 filières, ont, pour leur part, cherché à évaluer l'efficacité des actions mises en place dans le cadre du PRL à l'université de Bourgogne sur la réussite des étudiants. Les dispositifs retenus pour les besoins de cette recherche sont ceux initiés au premier semestre. Ils sont en ce sens relatifs à l'accueil et au suivi pédagogique renforcés des étudiants, à l'enseignement de la méthodologie du travail universitaire, aux modalités pédagogiques renouvelées et à la réorientation des étudiants en situation d'échec. Même si elles relativisent leurs résultats en raison de leurs choix méthodologiques, ces auteures qualifient de « *décevants* » les

résultats de l'effet global du PRL. Elles constatent d'abord que le taux d'échec en termes d'ajournements et de défaillances a augmenté depuis la mise en place du PRL. Si elles n'établissent aucun lien direct avec les effets à proprement parlé du PRL, elles estiment néanmoins que « *la situation interroge quant à la pertinence de la politique mise en place* ». Par ailleurs, elles notent que « *la multiplication des actions au sein d'une même formation ne se révèle pas être une stratégie payante pour améliorer la réussite des étudiants* ». Cette politique aurait même un effet négatif sur les bacheliers scientifiques et littéraires, ceux-ci voyant leur probabilité d'être ajournés augmenter « *avec le nombre d'actions introduites dans leur formation* ». Elles mentionnent de surcroît le fait que « *les effets des actions du PRL se révèlent limités* » et que « *toutes les actions ne peuvent gommer les effets du passé scolaire* », celui-ci demeurant le facteur le plus explicatif de la réussite en première année.

Finalement, tandis que le PRL était doté d'objectifs ambitieux destinés à résorber l'échec en première année universitaire, sa mise en place et l'évaluation de ses effets sur la scolarité des étudiants font l'objet d'un bilan en demi-teinte. Bétant et al. (2010) concluent d'ailleurs leur rapport sur ces mots : « *seule une politique des petits pas appuyée sur une véritable stratégie d'établissement et fondée sur une véritable volonté de cibler les étudiants qui rencontrent des difficultés est susceptible d'avoir des effets qui devraient s'appuyer sur des indicateurs fins et solides pour mesurer les effets et se fixer des objectifs.* »

Si ses effets sont mitigés, la mise en œuvre de ce plan témoigne néanmoins d'une certaine volonté politique de trouver des leviers d'action pour tenter de faire face au problème de l'échec au sens large du terme. Aujourd'hui encore, la question de la réussite étudiante demeure au centre des préoccupations des politiques, puisque la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche promulguée en 2013 précise que « *le service public de l'enseignement supérieur contribue 1- à la réussite de toutes les étudiantes et de tous les étudiants*¹⁷ ». Cette question attire également l'attention de la communauté scientifique qui s'est évertuée, depuis maintenant plusieurs décennies, à examiner quels sont les facteurs, autrement nommés « déterminants », qui jouent le plus d'effet sur la réussite des étudiants et plus particulièrement de ceux inscrits en première année universitaire.

¹⁷ Loi n°2013-660 du 22 juillet 2013, Art. 6.

I.3. Les déterminants de la réussite en première année universitaire

Nombre d'auteurs ont cherché à mettre au jour les différents déterminants de la réussite en première année universitaire. De ce fait, ont émergé des catégories des déterminants dans la littérature portant sur le sujet. Ainsi, De Ketele en 1990 mentionne l'importance de prendre en compte dans les analyses de la sorte quatre types de facteurs : les « *facteurs cognitifs* » (groupe dans lequel il inclut les aptitudes intellectuelles de l'étudiant, sa réussite scolaire antérieure, ses capacités cognitives de base et son style cognitif), « *l'intérêt pour les études poursuivies* », « *la décision d'entrer dans la filière d'études* » (entre alors en jeu ici la motivation de l'individu) et enfin « *la capacité de l'individu à se fixer des objectifs pertinents à court et à long terme* ». Il suggère en ce sens ici l'introduction de variables affectives pour parvenir à une meilleure explication de la réussite. Or, la motivation de l'étudiant et ses capacités cognitives constituent des facteurs dont les effets, jusqu'alors peu abordés dans les recherches, ont récemment été approfondis par Morlaix et Suchaut (2012) ainsi que Lambert-Le Mener (2012)¹⁸. Romainville (2000) distingue quant à lui 3 types de facteurs :

- ❖ **Les « *caractéristiques d'entrée de l'étudiant* »** : elles comprennent les caractéristiques sociodémographiques, le passé scolaire, le projet personnel et la confiance en soi de l'étudiant ;
- ❖ **La « *gestion par l'étudiant de son nouveau métier d'étudiant* »** : il s'agit en d'autres termes de son rapport aux études, de sa manière d'aborder le travail universitaire ;
- ❖ **Les « *caractéristiques de l'enseignement universitaire* »** : elles se traduisent concrètement par la nature des programmes, les méthodes pédagogiques, ainsi que les techniques d'évaluation.

Cette classification prend en compte des éléments inhérents à l'étudiant, mais aussi relatifs au contexte universitaire dans lequel il évolue. C'est également le cas de celle de Michaut (2000) qui, en passant en revue l'abondante littérature existant sur le sujet, ordonne les déterminants en cinq catégories : les « *caractéristiques sociodémographiques de l'étudiant* », ses « *conditions de vie* », son « *passé scolaire* », son « *métier d'étudiant* » et le « *contexte d'enseignement* ». Il intègre à cette dernière catégorie le type de structure universitaire, les dispositifs d'aide aux étudiants, la « *nature* » des

¹⁸ Nous reviendrons ultérieurement sur les résultats de ces recherches.

enseignements, l'organisation pédagogique des enseignements, le déroulement de ces derniers, les pratiques pédagogiques des enseignants et enfin les caractéristiques du groupe d'étudiants.

La présentation de ces différentes typologies permet d'obtenir une vision d'ensemble des différents facteurs jusqu'alors abordés par les chercheurs. Une question se pose alors, celle de savoir quel est l'effet de ces déterminants sur la réussite des étudiants primo-entrants à l'université.

I.3.1. Certaines variables peu influentes sur la réussite

Le passage en revue de la littérature produite sur le sujet permet de constater que certains groupes de facteurs influent peu, voire pas du tout, de façon directe, sur la réussite des étudiants de première année. Il en est ainsi le cas de leurs caractéristiques sociodémographiques, de leurs conditions de vie, ainsi que de leurs capacités cognitives.

I.3.1.1. Les caractéristiques sociodémographiques de l'étudiant

L'origine sociale des étudiants figure parmi les caractéristiques sociodémographiques les plus couramment étudiées. Ainsi, Lemaire (2000) montre concernant les chances de valider la seconde année universitaire en deux ans que le fait d'avoir un père ouvrier ou employé n'a pas d'impact significatif. Cependant, elle note que toutes choses égales par ailleurs, la probabilité qu'un étudiant dont le père est enseignant valide sa L2 en deux ans est supérieure de 10,7% à celle d'un étudiant dont le père exerce une profession intermédiaire. De plus, les étudiants dont les parents perçoivent moins de 1 524 euros par mois ont un cinquième de chances en moins de réussir, en comparaison à ceux issus d'un milieu moyen ou favorisé¹⁹ (Gruel, 2002). Il est par ailleurs montré par Duru-Bellat (1995) que le fait d'avoir un père cadre supérieur en première année de droit augmente de 12 points la note d'admissibilité en juin. Ces résultats laissent à penser que l'origine sociale de l'étudiant a des répercussions sur son parcours en L1. En réalité, comme l'indique Michaut (2004), il apparaît que l'influence de cette variable sur la réussite « *se manifeste plutôt en matière d'abandon qu'en matière d'échec* ». D'après cet auteur, que cela soit dans la filière AES, psychologie ou en sciences de la vie et de la terre, il n'existe aucune différence significative entre les étudiants selon leur origine sociale. Mais la probabilité d'abandon est plus

¹⁹ C'est-à-dire dont les revenus se situent entre 3049 et 4573 euros.

forte lorsque l'étudiant est issu de milieu modeste (Beaupère et al., 2007). Ces résultats sont toutefois controversés par Van Campenhoudt, Dell'Aquila et Dupriez (2008), selon qui le faible nombre d'étudiants d'origine populaire inscrits à l'université diminue inexorablement la part de variance expliquée par cette variable.

L'origine sociale peut également être appréhendée à travers le niveau de diplômes des parents. D'après les travaux de Lambert-Le Mener (2012), le diplôme du père, mais aussi et surtout celui de la mère jouent un rôle significatif sur les notes obtenues par les étudiants aux examens : plus ceux-ci ont des parents diplômés, meilleures sont leurs notes. Mais cet effet tend à s'atténuer, voire même à disparaître, lorsqu'est adopté un raisonnement « *toutes choses égales par ailleurs* ». Ces résultats concordent avec ceux de Gruel (2002), selon qui le niveau d'études des parents n'exerce aucun impact sur la réussite des étudiants.

Concernant à présent la nationalité de l'étudiant, l'impact de cette variable sur la réussite en première année et la probabilité de valider la seconde année à l'heure apparaît en général comme non significatif (Guegnard, 1994 ; Lemaire, 2000). Michaut (2000) met même en avant, bien qu'il soit faible, un effet de la nationalité en faveur des étudiants d'origine étrangère.

Outre la catégorie sociale et la nationalité, sont également souvent évoqués l'âge et le genre de l'étudiant. La question de l'âge ne se prête à aucun débat : plus on est âgé à l'entrée en L1, plus les chances de réussite diminuent (Michaut, 2000 ; Lemaire, 2000). Cela tient en réalité plus au fait que cette variable reflète les années redoublées par l'étudiant durant sa scolarité dans le primaire et le secondaire, révélant ainsi qu'il a déjà eu à faire face à certaines difficultés auparavant et n'a peut-être pas les capacités suffisantes pour mener à bien son projet d'études. Le genre est quant à lui un facteur de réussite non significatif (Duru-Bellat, 1995 ; Morlaix et Suchaut, 2012). Les filles sont cependant moins nombreuses à redoubler (Vasconcellos, 2006) et à abandonner les études supérieures (Beaupère et al., 2007). Si le genre de l'étudiant ne joue à proprement parlé aucun rôle en L1, il n'en est pourtant pas de même pour la suite du cursus universitaire de l'étudiant, puisque la probabilité pour une fille de valider sa L2 en deux ans est supérieure de 9,3% à celle d'un garçon (Lemaire, 2000). Cette différence s'expliquerait par les pratiques d'études des filles. Celles-ci sont généralement décrites comme plus assidues et plus studieuses (Lahire, 1997 ; Frickey et Primon, 2003), de tels comportements étant davantage propices à la réussite.

Globalement, les travaux de recherche concluent tous à un impact relativement modéré des caractéristiques sociodémographiques : pour Guegnard (1994), elles n'expliquent à elles seules que près de 11% de la variance des résultats des étudiants de première année de sciences économiques de Dijon en 1990. Selon Duru-Bellat (1995), ce groupe de facteurs explique moins de 7% de la variance des scores des étudiants de première année de droit de Dijon en 1991. Plus récemment, Michaut (2004) révèle que pour les trois filières qu'il a étudiées, c'est-à-dire sciences de la vie et de la terre, AES, et psychologie, la part de variance de la note moyenne obtenue en première année expliquée par les caractéristiques sociodémographiques varie, toutes choses égales par ailleurs, de 0,9 à 3% selon l'université fréquentée. On peut toutefois s'interroger sur ces résultats puisqu'on peut supposer que l'effet de ces variables est en réalité médiatisé par d'autres facteurs sur lesquels nous reviendrons ultérieurement, tels que le niveau initial de l'étudiant et son passé scolaire.

Voyons maintenant ce qu'il en est concernant les conditions de vie des étudiants, celles-ci étant étroitement liées aux caractéristiques sociodémographiques des étudiants.

I.3.1.2. Les conditions de vie des étudiants

Comme l'évoque Michaut (2000), les conditions de vie n'interviennent que « *partiellement* » sur la réussite, voire pas du tout (Duru-Bellat, 1995). C'est d'ailleurs sans doute la raison pour laquelle elles ne sont pas toujours abordées dans les recherches (Michaut, 2000).

Ainsi, concernant les bourses, les résultats de Guégnard (1994) et Lemaire (2000) montrent qu'elles n'exercent qu'une faible influence sur la réussite en L1. Cette dernière note qu'un étudiant boursier a 9,6% plus de chances de valider sa L2 en deux ans, ce qui reflète un impact relativement modéré.

Pour ce qui est du lieu d'habitation, les recherches antérieures montrent que ceux ayant quitté le domicile parental ont de plus grandes chances de réussite, ce résultat prévalant autant pour les étudiants de L1 que pour ceux de deuxième ou troisième année de licence (Grignon et Gruel, 1999). Le fait d'habiter en résidence universitaire, en foyer ou en internat confère de surcroît un certain avantage (Grignon et Gruel, 1999).

Mais le facteur se rattachant aux conditions de vie le plus communément étudié est le travail rémunéré. Certains étudiants sont en effet contraints d'exercer une activité salariée régulière pour faire face à leurs dépenses. Si peu d'étudiants de L1 se retrouvent dans cette situation et

profitent plutôt des vacances d'été pour travailler, il n'en reste pas moins que l'effet du travail rémunéré durant la L1 est à double tranchant. Celui-ci n'a pas d'impact s'il n'excède pas un certain seuil et n'empiète pas sur le temps consacré aux études (Grignon et Gruel, 1999). Il a de surcroît été montré que de faibles durées de temps de travail, comme par exemple le baby-sitting le week-end, augmentaient les performances scolaires des étudiants de L1 (Dagenais et al., 1998 ; cités par Michaut, 2000). En revanche, les étudiants exerçant une activité rémunérée régulière ont beaucoup moins de chances de réussir : un travail rémunéré à mi-temps réduit de 42% la probabilité de valider complètement la première année. Il en est de même pour tout le déroulement de la scolarité de l'étudiant à l'université : globalement, un étudiant voit ses chances de réussir diminuer de 29% s'il exerce une activité rémunérée à mi-temps ou au moins six mois par an (Gruel, 2002). Béduvé et Giret (2004) montrent quant à eux que si l'activité rémunérée entre en concurrence avec les études, le risque d'échec est plus important.

Finalement, la valeur prédictive des conditions de vie est faible puisque cet ensemble de variables n'explique selon Lambert-Le Mener (2012), toutes choses égales par ailleurs, que 1,8% de la variance des notes obtenues par les étudiants sur l'année. Observons à présent les résultats relatifs aux capacités cognitives des étudiants.

I.3.1.3. Les capacités cognitives des étudiants

Les capacités cognitives, bien que leur prise en compte soit mentionnée par De Ketele (1990), ont fait l'objet de peu de recherches. Pourtant, concernant le niveau primaire, Barrouillet, Camos, Morlaix et Suchaut (2008) montrent après avoir suivi un échantillon de 87 élèves du CE2 à la 5^{ème}, que les scores en mémoire de travail sont corrélés aux acquis scolaires et qu'associé au score à l'évaluation nationale de CE2, le score en mémoire de travail augmente de 4% la part de variance expliquée. Le coefficient associé à la mémoire de travail est en outre élevé et très significatif : à niveau scolaire égal au CE2, un point de plus au score de mémoire de travail augmente celui en 6^{ème} de 3,1 points. Le score en mémoire de travail explique d'ailleurs à lui seul 20,4% de la variance des scores de 6^{ème}. Ils concluent alors à « *un lien entre les capacités cognitives des élèves et leur aptitude à progresser dans les acquisitions scolaires à l'école élémentaire* ».

Forts de ces constats, les auteurs entreprennent une recherche auprès d'un échantillon de 421 jeunes bacheliers inscrits dans les filières droit, AES et psychologie, destinée à mettre au jour l'effet des capacités cognitives sur les performances des étudiants de première année universitaire. Les capacités cognitives sont abordées à travers trois dimensions : la mémoire de

travail, la vitesse de traitement de l'information et les capacités de raisonnement. Ils montrent d'abord que les performances en mémoire de travail et la vitesse de traitement n'ont aucun impact sur les résultats des étudiants aux examens du premier semestre. Seul un effet positif des capacités de raisonnement est mis en lumière. Néanmoins, cet effet disparaît lorsqu'est adopté un raisonnement toutes choses égales par ailleurs : les capacités cognitives, telles que mesurées par les auteurs, n'exercent pas d'effet « *autonome* » sur les notes et la probabilité de valider le premier et le second semestre, ainsi que sur la note moyenne en fin d'année. En revanche, à travers un modèle de cheminement, ils montrent que le passé scolaire joue un rôle important sur les capacités de raisonnement qui elles mêmes influent, « *de façon très modérée* », sur la réussite en fin d'année. Les auteurs estiment en définitive à 83,6% la contribution du passé scolaire dans l'explication des écarts de réussite entre étudiants, celle relative aux capacités cognitives s'élevant à 2,1% uniquement. Ils concluent quant au fait que l'absence d'effet « *massif et autonome* » des capacités cognitives en fin de première année montre que « *l'essentiel de l'influence de ces facteurs s'est exprimé auparavant tout au long de la scolarité* ». De même, ils émettent le postulat selon lequel les examens auxquels sont soumis les étudiants « *mobilisent davantage la restitution de connaissances plutôt que la mise en œuvre de processus cognitifs de haut niveau* » (Morlaix et Suchaut, 2012).

Finalement, les recherches présentées ici montrent que les différents facteurs relatifs aux caractéristiques sociodémographiques des étudiants, à leurs conditions de vie et à leurs capacités cognitives ne permettent d'expliquer qu'une faible part de la variance des notes obtenues par les étudiants aux examens. Aussi convient-il de présenter maintenant les variables qui, au contraire, jouent un rôle important sur la réussite.

I.3.2. Et d'autres ayant un impact plus significatif

Les travaux produits sur le thème des déterminants de la réussite durant ces dernières décennies convergent tous vers le même résultat : les variables liées au passé scolaire ainsi qu'au métier d'étudiant sont celles qui permettent d'expliquer la plus grande part de variance des notes obtenues par les étudiants aux examens.

I.3.2.1. Le passé scolaire

Le passé scolaire est incontestablement le groupe de déterminants qui joue le plus sur la réussite en première année à l'université (Michaut, 2000 ; Romainville, 2000). Parmi ce groupe de facteurs, la scolarité suivie dans le secondaire est l'élément le plus prédictif de la réussite en L1. En effet, Demeuse, Friant et Malaise (2014) montrent d'une part que la composition socioéconomique de l'établissement secondaire fréquenté par l'individu exerce une influence sur la réussite universitaire. D'autre part, « *le choix de la série du baccalauréat conditionne le parcours post-Bac* » (Beaupère et al., 2007). Ainsi, les bacheliers généraux présentent de meilleurs taux de réussite à l'université que les bacheliers technologiques, eux-mêmes plus performants que les bacheliers professionnels, cela étant sans doute dû au fait que les enseignements dispensés en terminale professionnelle ne s'avèrent pas véritablement en adéquation avec le programme délivré en première année universitaire (Michaut, 2000). De plus, parmi les bacheliers généraux, ceux détenteurs d'un baccalauréat scientifique bénéficient d'une « *voie royale* » (Beaupère et al., 2007) pour continuer les études dans l'enseignement supérieur, cela dans quelque filière que ce soit. Ces étudiants sont d'ailleurs les plus nombreux à accéder au second cycle universitaire.

Les notes et la mention obtenue au baccalauréat jouent de surcroît elles aussi un rôle essentiel. Pour Duru-Bellat (1995), « *la note obtenue au baccalauréat est associée significativement à la probabilité de réussir en première année* ». Ceci corrobore avec les propos de Gruel (2002), selon qui la probabilité de conclure une année de premier cycle est trois fois plus élevée lorsque l'étudiant a obtenu la mention très bien plutôt que passable. Certes l'influence de la mention n'est pas la même selon les filières : alors qu'elle demeure un atout indispensable en droit, sciences ou économie, elle est de moindre ampleur en sciences humaines. Mais son importance n'en reste pas moins considérable.

Le redoublement est également un facteur souvent évoqué par les chercheurs. Celui-ci peut s'avérer de deux ordres. Ainsi, un redoublement dans l'enseignement secondaire a un effet négatif sur la réussite et constitue un handicap en L1 (Duru-Bellat, 1995 ; Beaupère et al., 2007). Le fait d'avoir redoublé au moins une fois diminue, toutes choses égales par ailleurs, de 4,14 points la note d'admissibilité en juin des L1 en droit (Duru-Bellat, 1995). De manière générale, Gury (2007) montre même qu'un redoublement dans le secondaire triple les risques de sortir sans diplôme de l'enseignement supérieur. Mais les conclusions sont opposées lorsqu'il s'agit d'un redoublement en première année universitaire. En réalité, celui-ci constitue,

contrairement au précédent, un avantage associé à la réussite. En effet, le redoublement de la L1 a permis à l'étudiant d'intégrer les difficultés liées à l'apprentissage du métier d'étudiant (Romainville, 2000). En outre, comme l'évoque Michaut (2000), en cas de réorientation, la proximité des contenus enseignés dans la nouvelle filière procure un atout à l'étudiant. De ce fait, un étudiant de L1 en droit bénéficie d'un avantage de 13 points s'il a redoublé et de 9 points s'il s'est réorienté par rapport à un nouveau bachelier (Duru-Bellat, 1995).

Ce groupe de déterminants joue donc un rôle important dans la réussite des nouveaux arrivants à l'université. Si l'on se réfère une nouvelle fois aux travaux de Michaut (2000), on constate qu'il s'agit du groupe de variables qui explique le plus la variabilité de la note moyenne obtenue en fin d'année des étudiants : de 15% à 45% selon le lieu et la filière d'études. Ce résultat rejoint celui de Lambert-Le Mener (2012), selon qui le passé scolaire permet d'expliquer 21,5% de la variance des notes obtenues par les étudiants sur l'année.

Intéressons nous à présent à une dernière catégorie de variables regroupées sous le nom de « métier d'étudiant ».

I.3.2.2. Le métier d'étudiant

Le métier d'étudiant est constitué selon Michaut (2000) d'un nombre important de variables. Si l'on s'intéresse d'abord aux activités pratiquées durant les loisirs, Gruel (2002) indique qu'il n'existe aucun lien significatif entre la réussite et le fait de sortir en discothèque ou, à l'opposé, en concert de musique classique. Il constate cependant que les étudiants regardant la télévision tous les jours ont des chances de réussir inférieures de 7% à ceux qui la regardent moins fréquemment. A l'heure où les technologies numériques se développent, il serait toutefois intéressant de connaître l'effet du temps passé devant un écran (téléphone, ordinateur, tablette, télévision) sur la réussite.

La fréquence des rencontres avec l'enseignant, autre dimension du métier d'étudiant mentionnée par Michaut, joue elle aussi un rôle : Duru-Bellat et al. (1994) montrent que plus ces rencontres sont répétées, meilleures sont les notes obtenues par les étudiants inscrits en première année de droit.

De même, la confiance en soi augmente les chances de réussite (Romainville, 2000). Il est de surcroît important pour l'étudiant de savoir que les enseignants et ses pairs croient en lui et en ses possibilités (De Ketele, 1990)

D'autres variables ont fait l'objet d'un plus grand nombre de recherches. Il en est ainsi le cas du choix d'orientation de l'étudiant et de son projet personnel. Ainsi, pour réussir sa première année universitaire, il est important que l'étudiant ait pris lui-même la décision d'intégrer telle ou telle filière. En effet, pour De Ketele (1990) « *les réussites sont d'autant plus nombreuses que le choix d'entrer dans une filière d'études est le fruit d'un véritable choix personnel et non l'effet de pressions* ». Il relève également l'importance de « *l'intérêt pour les études poursuivies* » : si l'étudiant veut optimiser ses chances de réussite, il doit s'inscrire dans une filière pour laquelle il a beaucoup d'estime et doit être convaincu de l'adéquation entre les programmes et les finalités de la filière, sous peine de se démotiver. Par ailleurs, d'après Lemaire (2000), le fait de ne pas être dans la filière de son choix baisse de plus de 19% la probabilité pour un étudiant d'obtenir son DEUG en deux ans. Les résultats des autres chercheurs vont également dans ce sens : pour Gury (2007), le choix d'une filière par défaut entraîne trop souvent des sorties sans diplôme de l'université. Duru-Bellat (1995), elle, note la forte valeur prédictive de l'intérêt pour les études et de la décision personnelle du choix des études : le fait que le cursus suivi par l'étudiant de première année de droit (à Dijon en 1990) fasse l'objet de son premier choix et non pas d'une solution de repli augmente de presque 10 points sa note d'admissibilité en juin. Cependant, elle déplore que ces variables soient trop rarement prises en compte dans l'étude des déterminants de la réussite. Plus récemment, Lambert-Le Mener (2012) a observé l'influence sur les notes du premier et second semestre du projet personnel de l'étudiant, traduit à travers trois variables que sont la raison du choix de la filière, le fait d'avoir postulé ou non dans d'autres formations et le fait d'avoir choisi l'université en raison d'un refus de la part d'un autre établissement. Elle constate concernant les résultats obtenus au premier semestre que ceux ayant un projet professionnel et ayant choisi la filière par intérêt pour la discipline ont de plus grandes chances de réussir. En revanche, au second semestre, seul l'intérêt pour la discipline enseignée demeure un facteur significatif, associé à un coefficient positif. Finalement, si l'influence des variables liées au métier d'étudier n'est pas de même ampleur que celles relatives au passé scolaire, les travaux produits sur le sujet tendent tout de même à considérer que leur prise en compte reste nécessaire pour une meilleure appréhension des mécanismes à l'œuvre dans la compréhension de l'échec.

En conclusion, l'université, bien que sa création remonte au Moyen-âge, est une institution en constante mutation. Celle-ci a connu, particulièrement depuis la fin des années 1950, de grands bouleversements. Son accès s'est largement démocratisé, conduisant à plusieurs vagues de massification, terme employé par les chercheurs pour décrire le « boom » du nombre

d'inscriptions à l'université. Cette démocratisation est cependant largement remise en question par nombre de chercheurs, certains estimant que les inégalités n'ont été que déplacées (Merle, 2000). Pour attirer un nombre toujours plus important d'étudiants et faire face à cet engouement pour les études universitaires, les différents gouvernements qui se sont succédés depuis les années 1960 ont contribué à la mise en œuvre de nombre de réformes destinées à améliorer la qualité du système universitaire dans son ensemble et à le rendre plus compétitif d'un point de vue international. Pour autant, l'université reste confrontée depuis plusieurs décennies à un problème de grande ampleur : celui de l'échec en première année universitaire. En effet, bien que la définition de l'échec à proprement parlé demande à être précisée, plus d'un étudiant sur deux est considéré par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche en 2007 comme étant en situation d'échec à l'issue de la première année passée à l'université. Or, cette situation a des conséquences considérables en termes de coûts, économiques et humains, à la fois sur les individus et leurs familles, mais aussi sur l'Etat et les collectivités qui constituent les plus importants financeurs de la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. Devant l'ampleur que prend ce problème, les politiques ont tenté de trouver des solutions. C'est en ce sens qu'a été institué le Plan Réussite en Licence mis en place en 2008. Doté d'objectifs ambitieux, ce plan pluriannuel n'a cependant pas, cinq années après sa mise en œuvre, rempli toutes ses promesses. La communauté scientifique s'est elle aussi penchée sur ce problème de l'échec en première année universitaire, en tentant de mettre au jour depuis maintenant plusieurs décennies les facteurs expliquant la réussite des étudiants. Certaines variables influent peu sur la réussite, comme il en est le cas des caractéristiques sociodémographiques, des conditions de vie et des capacités cognitives des étudiants. *A contrario*, le passé scolaire de l'individu ainsi que sa façon d'exercer son « *métier d'étudiant* » tiennent un rôle important dans l'explication de la réussite. D'autres variables faisant partie du « *métier d'étudiant* » n'ont pas encore été évoquées : il s'agit de la motivation et des manières d'étudier des jeunes arrivants à l'université. Elles feront l'objet d'un focus dans le chapitre suivant.

CHAPITRE II

FOCUS SUR DEUX FACTEURS DE REUSSITE EN PREMIERE ANNEE : LA MOTIVATION ET LES MANIERES D'ETUDIER DES ETUDIANTS

La motivation et les manières d'étudier des jeunes entrant à l'université constituent deux concepts multidimensionnels qui contribuent à expliquer les différences de réussite entre étudiants. Aussi ce chapitre vise-t-il à développer ce que recouvrent réellement ces deux dimensions, ainsi que la nature de leurs enjeux pour la réussite des étudiants.

II.1. La motivation des étudiants

Employée dans le sens courant, l'expression « *être motivé* » signifie « *vouloir quelque chose intensément et volontairement* » (Dortier, 2004). Cependant, dans une acception plus scientifique, la motivation constitue en réalité un concept complexe. C'est d'ailleurs ce que précise Dortier (2004), en expliquant que les définitions de la motivation varient en fonction des postures adoptées par les chercheurs. En effet, d'après Vianin (2006), les multiples spécifications du terme se rattachent le plus souvent à des « *écoles particulières* » de pensée. Nombreux sont les courants de pensée à tantôt se compléter, tantôt s'opposer sur le sujet. Ainsi, d'après les humanistes « *l'être humain agit de la sorte afin de sentir qu'il est compétent et qu'il est à l'origine (ou la cause) de ses propres actions* » (Pelletier et Vallerand, 1993). En d'autres termes, ce que Murray nomme dans les années 1940 « *need for achievement* »²⁰, c'est-à-dire le besoin d'accomplissement, figure selon cette approche au centre de la motivation. Les behavioristes optent pour une toute autre vision du concept, puisqu'ils estiment que la source de motivation provient de l'extérieur, plutôt que de l'individu lui-même.

²⁰ Cité par Pelletier et Vallerand (1993).

Comme le souligne Hull (1943)²¹, suite à des expériences avec des rats et à l'élaboration de sa théorie des pulsions, les punitions et les récompenses jouent un rôle prépondérant dans la motivation. Cette approche présente toutefois le défaut de négliger « *l'aspect fondamental de la conscience de l'individu et de son rôle déterminant dans le traitement de l'information* » (Vianin, 2006). Il en est tout autrement des chercheurs se plaçant d'un point de vue cognitiviste. Ces derniers insistent sur « *l'engagement du sujet dans le processus motivationnel* » (Vianin, 2006). Ils considèrent que l'individu est en mesure, pour atteindre les buts qu'il s'est fixés, de mettre en place des stratégies. Ainsi, Nuttin (1985) souligne dans sa théorie de la motivation humaine l'importance du but dans la dynamique motivationnelle. Il estime être une motivation « *toute tendance affective, tout sentiment susceptible de déclencher et de soutenir une action dans la direction d'un but* ». Cette vision présente néanmoins le défaut de négliger les conséquences que peut avoir l'environnement de l'individu sur sa motivation. C'est d'ailleurs pour cette raison que nombre de chercheurs ont opté pour une approche plus sociocognitive, celle-ci ayant pour avantage de prendre en compte les facteurs inhérents à l'individu, mais également ceux liés à l'environnement.

II.1.1. La motivation vue à travers l'approche sociocognitive

L'approche sociocognitive de la motivation, dont l'émergence intervient dans les années 1980, se situe au croisement des courants de pensée précédemment mentionnés. Elle revient à considérer que la motivation repose sur l'interaction existant entre les caractéristiques individuelles de la personne, son comportement, mais aussi l'environnement dans lequel elle évolue (Viau, 1998). Aussi Vallerand et Thill (1993) définissent-ils la motivation de la façon suivante : « *le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement.* » Par l'expression « *forces internes et/ou externes* », ces auteurs reprennent l'idée selon laquelle l'individu ne serait pas l'unique responsable de sa propre motivation mais que des éléments du contexte d'apprentissage peuvent également avoir un rôle à jouer.

En réalité, comme le rappelle Lambert-Le Mener (2012) en citant les travaux de Galand et Bourgeois (2006), un tel positionnement représente l'avantage « *d'éviter deux écueils opposés : considérer que la motivation relève exclusivement de facteurs internes à l'apprenant ou au contraire qu'elle relève uniquement de facteurs externes à l'apprenant* ». Nombreux sont les chercheurs à s'être positionnés dans ce cadre de référence. En témoignent les travaux d'Eccles et Wigfield (2002) qui

²¹ Cité par Vianin (2006).

distinguent quatre catégories de théories sociocognitives de la motivation : celles centrées sur l'expectation, celles centrées sur les raisons de l'engagement, celles de l'expectation valence et celles intégrant motivation et cognition. En raison de leur grand nombre, il serait sans doute fastidieux de présenter l'ensemble de ces théories. Nous concentrerons de ce fait plus particulièrement notre attention sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985), centrée sur les raisons de l'engagement, la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997), portant sur l'expectation ainsi que le modèle de la dynamique motivationnelle (Viau, 1998). Toutes trois ont fait l'objet de nombreux écrits et prolongements et présentent divers intérêts, présentés ultérieurement, dans le cadre de cette recherche.

II.1.1.1. La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985)

La motivation est, selon Deci et Ryan (2008), « *ce qui incite les personnes à penser, à agir et à se développer* ». Leur conception de la motivation naît de leur « *théorie de l'autodétermination* ». Il est avant tout important de préciser que cette dernière s'articule autour de trois « sous théories » basées sur les mêmes fondements : la théorie de l'évaluation cognitive, la théorie de l'intégration organismique et la théorie des orientations de causalité. Nous prendrons principalement appui, dans le cadre de ce travail, sur les deux premières puisqu'elles s'avèrent les plus en lien avec notre objet de recherche.

L'autodétermination se définit chez un individu comme le besoin de « *considérer qu'il est à l'origine de ses actions* » (Pelletier et Vallerand, 1993). Ainsi, être autodéterminé, c'est avoir le sentiment d'être soi-même le propre « *décisionnaire* » de son comportement (Lambert-Le Mener, 2012). Cela renvoie notamment à une certaine notion de liberté pour l'individu dans ses propres choix. La satisfaction de ce besoin s'avère capitale pour l'homme (Pelletier et Vallerand, 1993). En réalité, la théorie de l'autodétermination postule que l'environnement social de l'individu a un impact sur sa motivation, cet effet passant par des « *médiateurs psychologiques* » (Sarrazin et Trouilloud, 2006). Ces derniers sont en fait des besoins psychologiques fondamentaux, dont la satisfaction est primordiale pour l'être humain. Ces besoins sont de trois types :

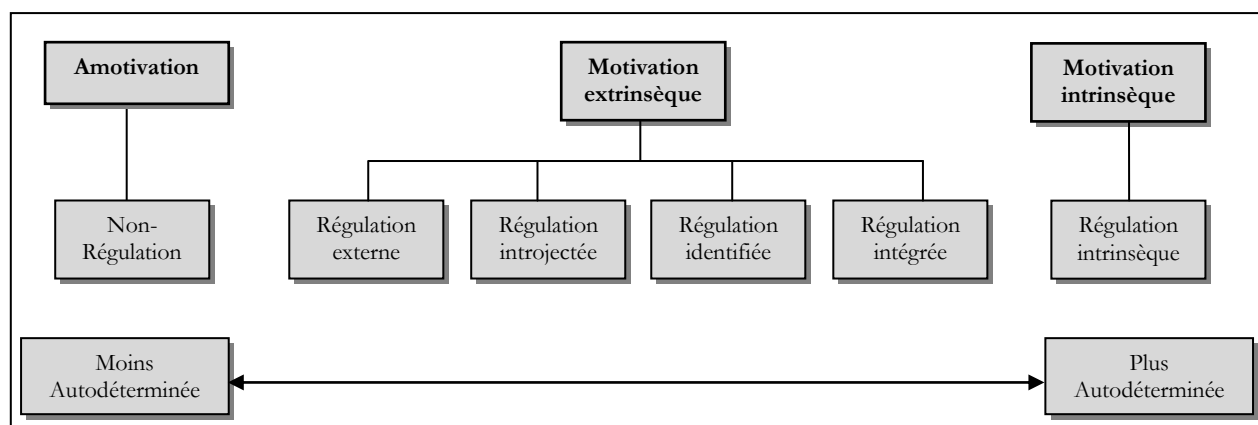
- ❖ **Le « *besoin de proximité sociale* »** fait référence au besoin qu'a l'individu d'entretenir des relations avec d'autres personnes de son environnement social et de bénéficier de l'attention de « *personnes significatives pour soi* » (Sarrazin et Trouilloud, 2006). Un individu

est plus disposé à entreprendre une tâche s'il a le sentiment que celle-ci est « *valorisée par un autrui significatif* ».

- ❖ Le « **besoin de compétence** » correspond au « *désir d'interagir efficacement avec l'environnement* » ainsi qu'au « *sentiment de contrôler les éléments qui conduisent au succès dans une tâche particulière* » (Sarrazin et Trouilloud, 2006). Ces auteurs précisent que plus l'individu a le sentiment d'être véritablement efficace, plus il adopte un comportement autodéterminé.
- ❖ Le « **besoin d'autonomie** », autrement dit le besoin de se sentir autodéterminé, est le plus important d'après Deci et Ryan (1985) et se rapporte « *au désir d'être à l'origine ou à la source de ses propres comportements* » (Sarrazin et Trouilloud, 2006). Ainsi, un individu se sentant maître de ce qu'il exécute est motivé de façon plus autodéterminée qu'un individu ayant le sentiment d'être soumis à la contrainte.

La satisfaction, ou autrement dit l'accomplissement de ces trois besoins conduit l'individu à se sentir mieux, à être plus autodéterminé et donc à être plus motivé. Mais cette satisfaction dépend notamment de la façon dont l'individu perçoit son environnement social. Ces auteurs postulent par ailleurs, à travers leur théorie de l'intégration organismique, l'existence de différents degrés de motivation, ceux-ci variant en fonction du niveau d'autodétermination qui anime le comportement de l'individu et par là même de la façon dont sont satisfaits les différents besoins mentionnés ci-dessus. Ils identifient en ce sens, sur ce qu'ils nomment un « *continuum d'autodétermination* », la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

Figure 1 : Le continuum d'autodétermination (Deci et Ryan, 2008)



La motivation intrinsèque est le plus haut niveau d'autodétermination. L'étudiant se sent ici véritablement responsable de son comportement, il est à l'origine de sa motivation. Celle-ci est caractérisée par un locus interne de causalité perçue qui affecte de façon positive la motivation. Ainsi, un étudiant est intrinsèquement motivé lorsqu'il participe à une activité pour « *le plaisir et la satisfaction* » qu'il en retire pendant la pratique de celle-ci (Vallerand et Sénécal, 1992). L'inscription à l'université pour le simple plaisir d'apprendre de nouvelles choses peut, par exemple, être considérée comme une motivation intrinsèque. Dans cette même perspective, la théorie de l'évaluation cognitive consiste à « *décrire les effets du contexte social sur la motivation intrinsèque des individus* » (Carré et Fenouillet, 2008). D'après cette théorie, tout événement, tel par exemple une récompense donnée à l'étudiant, est susceptible d'avoir un impact sur la motivation intrinsèque de l'individu. Deci et Ryan (1985) précisent d'ailleurs que les récompenses peuvent jouer un rôle à double tranchant : elles peuvent avoir une fonction « *informationnelle* » en renseignant l'individu sur sa compétence, ou au contraire une fonction « *contrôlante* » conférant à l'individu le sentiment d'être placé sous le joug d'un certain contrôle (Sarrazin et Trouilloud, 2006).

La motivation extrinsèque est, au contraire de la précédente, caractérisée par un locus externe de causalité perçue. Cela signifie que l'individu est porté à croire que son comportement a été « *induit par des forces externes* » (Pelletier et Vallerand, 1993). Ce type de motivation « *regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales* », donc des conduites moins autodéterminées de la part des individus (Pelletier et Vallerand, 1993). Ces derniers accomplissent une activité afin de bénéficier d'un avantage ou bien d'éviter un désagrément (Vianin, 2006). Cette motivation extrinsèque comporte plusieurs niveaux :

- ❖ **La « régulation externe »** : l'individu est « *dirigé par des contingences qui lui sont externes* » (Viau, 1998). Cela signifie, dans le cas d'un étudiant, qu'il ne travaille que pour obtenir une récompense, parce qu'on l'y a contraint, ou encore pour éviter de recevoir une punition.
- ❖ **La « régulation introjectée »** : dans cette configuration, l'individu « *s'est approprié des contingences externes* » (Viau, 1998), mais celles-ci ne sont pas véritablement en accord avec ce que l'étudiant souhaite réellement. Ainsi, l'étudiant révise ses cours sans qu'on l'y

oblige, mais le fait uniquement parce qu'il souffre d'un sentiment de culpabilité s'il ne s'attèle pas à la tâche.

- ❖ **La « régulation par identification »** : à ce niveau, l'individu commence à être autodéterminé. Il effectue une activité car « *il estime que ses conséquences sont importantes pour lui* » (Viau, 1998). L'étudiant révise par exemple quotidiennement ses cours car il pense que cela lui permettra d'obtenir de meilleures notes aux examens.
- ❖ **La « régulation intégrée »** : l'individu « *s'engage dans des activités parce qu'elles correspondent à ses propres buts et aspirations* » (Viau, 1998). Ici, l'apprenant étudie par exemple les sciences de l'éducation parce qu'il a un projet professionnel bien précis. Cela ne peut cependant pas être considéré comme de la motivation intrinsèque, car l'étudiant ne fait pas cela pour le plaisir, mais bien dans un certain but, il espère toujours en retirer quelque chose.

Enfin, dernier terme employé par Deci et Ryan (1985), **l'amotivation** correspond à la forme la moins autodéterminée de la motivation, puisqu'il y a ici une absence de contrôle sur les situations vécues par l'individu et par conséquent une absence totale de motivation. « *L'individu caractérisé par cet état ne perçoit pas de relation entre ses actions et les résultats obtenus* » (Vallerand et Sénécal, 1992).

Cette catégorisation des divers degrés de motivation a conduit plusieurs chercheurs à s'interroger quant à leur impact sur la réussite des étudiants. D'abord, comme le montre Lambert-Le Mener (2012), l'amotivation exerce en première année universitaire un effet négatif sur la réussite, tandis que la motivation intrinsèque se révèle avoir un impact positif et significatif sur les résultats des étudiants aux examens. D'autres recherches montrent de façon générale que plus le comportement de l'individu est autodéterminé, plus les conséquences éducatives sont « *positives* » pour ce dernier (Vallerand, 1993 ; Ryan et Deci, 2000 ; cités par Sarrazin et Trouilloud, 2006). Forner et Simonot (2001) se sont également intéressés à cette problématique. Aussi ont-ils mené une recherche en s'appuyant sur un échantillon de 239 étudiants inscrits en première année de sociologie à Lille. A travers leurs résultats, ils constatent un effet positif de la motivation extrinsèque, qu'ils nomment autrement « *motivation à la réussite* », sur les résultats des étudiants aux examens de sociologie, sciences économiques, psychologie sociale et statistiques. En revanche, aucun effet significatif de la motivation

intrinsèque, c'est-à-dire de « *l'intérêt* », n'est détecté. Ces résultats peuvent paraître surprenants puisque ces chercheurs, prenant appui sur les travaux de Fenouillet et Tomeh (1998), évoquent ensuite dans leur article le fait que les différents types de motivation susciteraient des stratégies d'apprentissage diverses. Ainsi, la motivation extrinsèque conduirait plutôt les étudiants à employer des stratégies dites de surface, tandis que la motivation intrinsèque mènerait les étudiants à un apprentissage en profondeur²² et de ce fait plus favorable à la réussite. Mais alors comment interpréter les résultats mis au jour par Forner et Simonot ? En réalité, pour eux, « *l'organisation des études à l'université éveille massivement une motivation extrinsèque qui favorise l'usage de stratégies de surface, qui peuvent être efficaces pour les apprentissages simples, mais se révèlent inefficaces pour les apprentissages complexes* ». D'après ces auteurs, l'université considérée dans son ensemble encourage les étudiants, en raison de la façon dont elle fonctionne, à adopter une motivation extrinsèque. Ce type de motivation, s'il s'avère sans grande conséquence en première année universitaire, ne permet cependant pas de parvenir avec succès aux cycles supérieurs.

L'opposition entre motivation intrinsèque d'une part et motivation extrinsèque d'autre part est peu à peu remplacée au profit d'une opposition entre motivation « *autonome* » (regroupant régulation identifiée, régulation intégrée et motivation intrinsèque) et motivation « *contrôlée* » (régulation externe et régulation introjectée) (Deci et Ryan, 2008). Mais les conclusions des chercheurs restent les mêmes : contrairement à la motivation contrôlée, la motivation autonome conduit notamment à de meilleurs résultats scolaires (Black et Deci, 2000, cités par Deci et Ryan, 2008) et à une plus grande persistance dans les activités scolaires et sportives (Pelletier, Fortier, Vallerand et Brière, 2001).

La théorie de l'autodétermination met en définitive en avant l'importance de la perception de l'environnement social par l'individu, puisqu'elle influence l'accomplissement de besoins fondamentaux. En fonction de la satisfaction de ces derniers, l'individu adopte un comportement plus ou moins autodéterminé. Mais cette théorie n'est pas la seule à supposer que les perceptions de l'étudiant jouent un rôle primordial sur sa motivation.

²² Nous reviendrons par la suite sur ce que supposent précisément ces deux types d'apprentissage.

II.1.1.2. Le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997, 2001)

D'autres théories ont particulièrement mis en avant l'importance des perceptions de l'individu sur sa motivation. Il en est ainsi le cas de Weiner (1984). A travers sa théorie des attributions causales, ce dernier part du principe que l'individu « *attribue des causes aux événements auxquels il est confronté* » (Barbeau, 1991). Cette attribution apparaît alors comme une nécessité pour l'étudiant, car elle lui permet de mieux « *comprendre et organiser certains comportements et situations* » (Barbeau, 1991). Weiner regroupe ces causes en trois catégories : le lieu de la cause, opposant les causes internes à l'individu aux causes externes, la stabilité de la cause, celle-ci pouvant être modifiable ou stable et le contrôle de la cause, cette dernière étant dite contrôlable ou incontrôlable selon le degré de contrôle que l'étudiant exerce sur la cause (Viau, 1998). Weiner considère que la motivation de l'élève, ou ici de l'étudiant, est « *grandement influencée par la façon dont il perçoit les causes de ses réussites ou de ses difficultés* » (Vianin, 2006).

Plus récemment, le modèle expectancy value d'Eccles et Wigfield (2002) repose sur deux composantes principales : les attentes de succès (expectancy perceptions) et la valeur de la tâche (value perceptions). Ainsi, la perception qu'a un individu concernant ses chances d'effectuer une activité avec succès et sa perception de la valeur de cette activité, autrement de ce qu'il pense qu'elle peut lui apporter, sont à l'origine de la motivation.

Si ces théories mettent en avant l'importance des perceptions des étudiants, elles s'inspirent en réalité largement des travaux de Bandura et notamment de sa théorie du sentiment d'efficacité personnelle (1997, 2001).

En 1986, Bandura élabore ce qu'il nomme la théorie sociale cognitive. Considérant tout être humain comme un « *agent* », c'est-à-dire comme un individu capable d'« *influer intentionnellement sur le cours de sa vie* » (Carré, 2004), Bandura estime que le fonctionnement humain résulte d'une interaction entre des influences contextuelles, comportementales et internes. Il décrit les relations liant ces influences dans son modèle de la causalité triadique réciproque.

C'est dans le cadre de ce cheminement théorique que s'inscrit la théorie du sentiment d'efficacité personnelle. Ce sentiment constitue en réalité un facteur essentiel dans la compréhension du comportement motivé. Il se définit comme « *le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter* » (Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988 ; cités par Galand et Vanlede, 2004). Autrement dit, il s'agit des croyances des individus en leurs propres capacités à réussir à accomplir une tâche avec succès. Ce sentiment ne se réfère donc pas aux aptitudes que l'individu possède réellement,

mais bien à ce qu'il pense être capable de faire dans des contextes variés (Lecomte, 2004). Un sentiment d'efficacité personnelle négatif a entre autres pour conséquence d'engendrer une faible motivation et une certaine résignation. Au contraire, à titre d'exemple, un individu se sentant réellement capable de réaliser une tâche avec succès se fixe des objectifs stimulants, investit des efforts, reste concentré sur la tâche, attribue l'échec à un effort insuffisant et récupère rapidement son sentiment d'efficacité après un échec (Lecomte, 2004).

D'après Bandura (1997), quatre sources d'informations sont à l'origine du sentiment d'efficacité personnelle. Celles-ci sont listées par Galand et Vanlede (2004) :

- ❖ Les « *expériences actives de maîtrise* » constituent la source la plus importante. Les performances antérieures de l'individu agissent sur le sentiment d'efficacité de l'individu. Si celui-ci n'a connu jusqu'ici que la réussite, alors son sentiment d'efficacité est renforcé. Si au contraire son parcours a été ponctué d'échecs, il n'a pas véritablement le sentiment de pouvoir être efficace.
- ❖ Les « *expériences vicariantes* » se réfèrent à la comparaison sociale que l'individu ne peut s'empêcher d'effectuer entre ses propres capacités et celles des autres, notamment celles des individus dont les caractéristiques sont semblables aux siennes (Lecomte, 2004). Cette comparaison a pour conséquence tantôt de diminuer, tantôt d'augmenter, selon les cas de figure, le sentiment d'efficacité personnelle de l'individu.
- ❖ La « *persuasion verbale* » concerne les encouragements (ou au contraire les critiques), les avis émis par des personnes dont l'individu estime qu'ils ont une posture significative. Ainsi, des feedbacks positifs contribuent à un accroissement du sentiment d'efficacité personnelle.
- ❖ Les « *états physiologiques et émotionnels* » constituent la dernière source. La théorie postule que le sentiment d'efficacité de l'individu varie, par exemple, en fonction de la façon dont l'individu perçoit le stress ou la fatigue qu'il ressent.

Par ailleurs, comme le rappellent Galand et Vanlede (2004), le sentiment d'efficacité personnelle a notamment pour vertu de prédire en partie les résultats scolaires. Au niveau des études supérieures, ceux ayant un sentiment élevé d'efficacité personnelle « *parviennent mieux à réguler leur*

apprentissage et réussissent mieux que ceux qui sont assaillis de doutes sur leurs capacités intellectuelles » (Galand et Vandele, 2004 ; relatant une recherche de Wood et Locke, 1987).

Finalement, le sentiment d'efficacité personnelle de l'individu joue un rôle majeur sur sa motivation et par voie de conséquence sur son parcours scolaire. Il est par ailleurs possible d'établir ici un parallèle avec la théorie de l'autodétermination. D'après celle-ci, le besoin de compétence figure parmi les besoins fondamentaux chez l'homme. Plus l'individu se sent compétent pour réaliser une tâche, autrement dit plus il a le sentiment de posséder les qualités requises pour effectuer une tâche, plus il adopte un comportement autodéterminé. Il est de ce fait plus motivé et obtient de meilleures performances scolaires. En outre, Bandura mentionne le fait que l'intérêt intrinsèque pour une tâche augmente en fonction du sentiment d'efficacité de l'individu. Il est donc d'après lui indispensable de « *cultiver un intérêt intrinsèque pour les études* » (Lecomte, 2004) et d'éviter toute récompense extrinsèque. Il ne nie donc pas l'existence de divers « degrés » de motivation.

Nous avons présenté jusqu'alors deux théories de la motivation, engendrant deux représentations différentes du concept. Il convient maintenant d'exposer le modèle de la dynamique motivationnelle établi par Viau (1996, 1998), celui-ci se situant dans le prolongement de ces théories.

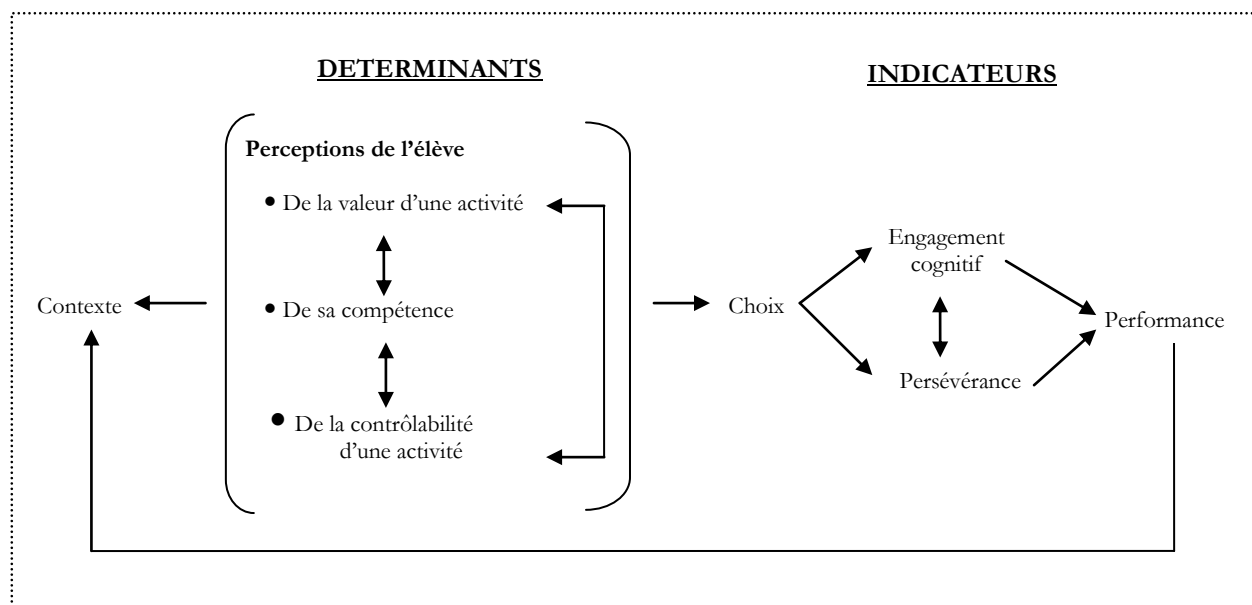
II.1.1.3. Le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1996, 1998)

Le travail de Viau s'inscrit dans la continuité de celui de Deci et Ryan (1985), de Bandura (1993), mais aussi d'autres chercheurs tels que Weiner (1992) et Eccles, Wigfield et Schiefele (1998). Il présente l'intérêt de constituer en quelque sorte une synthèse de ces différentes recherches. Ainsi, Viau (1998) reprend l'idée selon laquelle les perceptions des individus jouent un rôle majeur sur leur motivation. Il fournit, en s'inspirant des précédentes recherches de Schunk (1990), Zimmerman (1990) et Pintrich et Schrauben (1992)²³, la définition de la motivation suivante : « *la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.* » Autrement dit, Viau considère que la motivation de l'individu « *prend son origine dans la relation entre ses perceptions et le contexte de*

²³ Ces références sont citées par Viau (1998).

formation » (Viau, 1996). Il conçoit dans ce cadre un modèle de dynamique motivationnelle, qu'il applique d'abord aux élèves du niveau primaire et secondaire, puis aux étudiants inscrits à l'université :

Figure 2 : La dynamique motivationnelle selon Viau (1998)



Les déterminants sont directement influencés par le contexte : il s'agit de la « *manière dont l'élève perçoit les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il doit accomplir* » (Viau, 1998). Ces perceptions sont au nombre de trois :

- ❖ La « **perception de la valeur d'une activité** » correspond au « *jugement qu'un élève porte sur l'utilité et l'intérêt d'une activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit* » (Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998, cités par Viau, 1998). Prenons un exemple, dans lequel un enseignant demanderait à un étudiant de faire un exposé. Si celui-ci considère que cet exposé est utile et peut véritablement l'aider (à mieux saisir le sens d'une notion, à obtenir une bonne note aux examens...), alors il sera d'une plus grande motivation pour le faire.
- ❖ La « **perception de sa compétence à accomplir une activité** » se traduit par « *une perception de soi par laquelle un élève, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate* » (Bouffard-Bouchard, 1990 ; Bandura, 1993 ; Pajares, 1996, cités par Viau, 1998). Reprenons l'exemple précédent. Si l'étudiant doit préparer un exposé sur un sujet qui lui est totalement étranger et qu'il s'estime incapable le moment venu de réussir à présenter

quelque chose de correct, alors il sera d'une faible motivation. Au contraire, si l'étudiant s'estime apte à réaliser l'exercice, alors il sera motivé à le faire. Cette perception peut vraisemblablement s'apparenter au sentiment d'efficacité personnelle tel que défini par Bandura et au besoin de compétence évoqué dans la théorie de l'autodétermination.

- ❖ La « **perception de contrôlabilité** » se définit comme « *la perception qu'a un élève du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité pédagogique* » (Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991 ; Viau, 1994, cités par Viau, 1998). Cette perception s'apparente en fait à ce que Deci et Ryan (1985) nomment le besoin d'autonomie. Dans la situation d'un exposé, l'étudiant perçoit généralement un fort sentiment de contrôlabilité sur la chose. En revanche, lors d'un cours magistral au cours duquel il doit assimiler ce que l'enseignant expose, le degré de contrôlabilité est quasi inexistant et donc la motivation de l'étudiant amoindrie.

Les indicateurs résultent de la motivation et permettent de mesurer cette dernière. Le premier indicateur mis au jour par Viau (1998) est « *le choix de faire une activité* ». En effet, un élève motivé fait le choix de s'engager dans une activité d'apprentissage, contrairement à un élève démotivé qui peut simuler cet investissement dans la tâche en mettant au point ce que Covington et Omelich (1985)²⁴ nomment des « *stratégies d'évitement* » qui consistent, par exemple, à repasser avec un crayon sur les mots déjà écrits ou à faire répéter plusieurs fois l'enseignant cela afin de gagner du temps (Viau, 1998). Le deuxième indicateur révélé par Viau est la persévérance, employée ici au sens de la « *ténacité* » (Viau, 1996, 1998). D'autre part, Viau identifie parmi les conséquences de la motivation l'engagement cognitif de l'étudiant, qu'il définit ainsi : « *utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité.* » Enfin, figure parmi ces conséquences la performance de l'étudiant, qui se rattache aux « *résultats observables de l'apprentissage* » et non pas uniquement aux notes que celui-ci obtient aux examens. Cependant, ici présentés comme la conséquence de la motivation, Viau (1998) avertit quant au fait que ces indicateurs peuvent devenir des causes de la motivation, car ils jouent, par l'intermédiaire de la performance, sur les perceptions des élèves. On peut effectivement facilement envisager le fait qu'un étudiant obtenant de bonnes notes aux examens de fin de semestre se sente plus compétent pour accomplir une activité et ait un meilleur sentiment de contrôle sur celle-ci. Il n'en est alors que plus motivé. C'est en fait le principe du déterminisme réciproque.

²⁴ Cités par Viau (1998).

La dynamique motivationnelle est représentée par les relations existant entre ces différentes composantes. Tout d'abord, Viau stipule que les indicateurs sont liés aux déterminants : « *la manière dont un élève se perçoit face à des activités d'enseignement et d'apprentissage* » a un effet sur sa décision de « *s'engager cognitivement dans celle-ci et de persévérer jusqu'à ce qu'il ait atteint le niveau de performance qu'il désire atteindre* » (Pintrich et Garcia, 1992, cités par Viau, 1998). D'autre part, les trois types de perceptions sont liées les unes aux autres. Il en est de même concernant les indicateurs : plus un étudiant s'engage cognitivement et plus il persévère, meilleure est alors sa performance. En ce sens, tout comme le mettent en exergue les théories de l'autodétermination et du sentiment d'efficacité personnelle, Viau considère que les perceptions de l'individu jouent sur sa motivation, qui elle-même exerce un effet sur la performance aux examens.

Ont jusqu'alors été exposées, dans le cadre d'une approche sociocognitive de la motivation, plusieurs théories permettant d'appréhender et de mieux comprendre ce concept. Ainsi, la théorie de l'autodétermination établit le besoin de proximité sociale, de compétence et d'autonomie comme étant des besoins psychologiques dont la satisfaction influe sur la motivation des individus. Cette dernière est décomposée en différents degrés sur un continuum allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque. La théorie du sentiment d'efficacité personnelle met, elle, en lumière l'importance des croyances des individus en leurs propres capacités à accomplir une tâche avec succès et identifie quatre sources d'informations se situant à l'origine de ce sentiment que sont les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états psychologiques et émotionnels. Enfin, le modèle de la dynamique motivationnelle met en avant la perception qu'a un individu de la valeur d'une activité, de sa compétence et de la contrôlabilité d'une activité comme étant les déterminants de la motivation. Ceux-ci exerceraient un effet sur le choix de faire une activité, la persévérance, l'engagement cognitif et en définitive la performance de l'étudiant. Les travaux de ces différents auteurs reposent donc sur la manière dont l'individu perçoit son environnement, celle-ci se situant à l'origine de la motivation des étudiants. Ils présentent par ailleurs l'intérêt de pouvoir considérer le contexte d'apprentissage comme influant sur la motivation.

Ayant présenté les différentes théories de la motivation sur lesquelles notre travail s'appuiera, il convient maintenant de noter que des recherches ont plus précisément porté sur l'état de la motivation des étudiants de première année.

II.1.2. Etat de la motivation des étudiants à l'université

Si de nombreux lycéens, une fois le baccalauréat obtenu, prennent la décision de s'inscrire à l'université, tous ne sont pas pour autant véritablement motivés pour ces études. C'est ce que nous mettrons en exergue dans la partie suivante, puisqu'une absence de motivation de l'étudiant peut s'avérer lourde de conséquences sur son parcours à l'université.

II.1.2.1. Une motivation fragile des étudiants dès leur arrivée à l'université

Dès leur entrée à l'université, les étudiants ne font pas tous preuve d'une grande motivation pour les études dans lesquelles ils se sont engagés. Certes, l'une des principales causes citée par les étudiants pour justifier leur inscription à l'université est « *l'intérêt des études* » (Oberti, 1995), 76% des inscrits en L1 se déclarant par ailleurs satisfaits du contenu des études. Une recherche de Bédard et Viau (2001) sur le sujet montre quant à elle que près d'un étudiant sur deux est en première année afin « *d'acquérir des connaissances théoriques et pratiques liées à la profession* », c'est-à-dire afin d'accomplir un projet professionnel. Ces résultats rejoignent ceux de Morlaix et Suchaut (2012). Ces derniers révèlent, après une enquête menée auprès d'un échantillon définitif de 421 étudiants issus des filières droit, AES et psychologie, que les principales motivations concernant le choix de la filière sont l'intérêt ou le goût pour les disciplines qui y sont enseignées (cité à hauteur de 48%), ainsi que le fait d'avoir un projet professionnel, facteur mentionné à hauteur de 58% par les étudiants. Mais nombreux sont-ils aussi à s'être engagés à l'université pour d'autres raisons. Ainsi, Lemaire (2010) relève que 38% des étudiants de première année manquent d'intérêt pour les matières étudiées. Pour Canceil (1996), ce sont 57% des inscrits en L1 qui auraient préféré intégrer une autre filière que celle dans laquelle ils ont commencé leurs études. Le choix de cette institution d'enseignement supérieur n'est en ce sens pas toujours la décision que l'étudiant aurait prise si d'autres solutions s'étaient présentées à lui. De plus, très peu ont consulté un conseiller d'orientation, d'où un grand déficit d'informations sur le déroulement des études à l'université relevé par Erlich (1998) et Lemaire (2010). Cette dernière mentionne qu'en 2009-2010, seuls six nouveaux bacheliers sur dix ont jugé qu'il n'avait pas été compliqué, voire pas compliqué du tout de s'orienter. Par conséquent, Romainville (2000) estime que « *la 1^{ère} année échouée constitue parfois un galop d'essai, une année pendant laquelle l'étudiant met à l'épreuve son choix d'étude* ». La première année constitue vraisemblablement pour nombre d'étudiants une période de transition durant laquelle ils se « cherchent » et tentent

de construire un projet professionnel, qui n'aura parfois aucun rapport avec la filière de l'université dans laquelle ils se sont inscrits « en attendant ». Erlich (1998) distingue par ailleurs diverses catégories d'étudiants. Ainsi, certains sont à l'université car ils ont un projet professionnel, comme il en est le cas des inscrits en médecine par exemple. D'autres, comme ceux de sciences humaines, ont plutôt un projet intellectuel. Un certain nombre d'étudiants mènent ce qu'elle nomme un « *projet scolaire* ». Ils sont à l'université pour obtenir le plus haut niveau de diplômes possible. Enfin, une proportion considérable d'entre eux n'a aucun projet. Ils fréquentent en réalité l'université par « *crainte d'entrer immédiatement sur le marché du travail* », « *c'est surtout la sécurité que représente la faculté qui les intéresse, le fait de ne pas avoir à quitter immédiatement le mode de vie étudiant* ». Dans ce cas, l'université apparaît comme une « *bonée de sauvetage* » qui retarde l'entrée dans l'univers professionnel (Erlich, 1998). Ce constat rejoint la théorie du modèle d'éligibilité proposée par Lévy-Garboua en 1976, permettant d'expliquer « *pourquoi l'étudiant s'inscrit à l'université même s'il n'en attend pas de grands avantages futurs* ». Selon ce chercheur, l'éducation est un bien de consommation et « *l'étudiant cherche à obtenir dans la vie universitaire des satisfactions immédiates que la vie professionnelle ne procure pas* ». Il explique l'inscription à l'université comme étant le produit d'un double choix : les étudiants effectuent un arbitrage d'une part entre le revenu présent et les revenus futurs et d'autre part entre « *l'accès immédiat à la qualité de vie* » et « *l'accès futur à l'élite* ».

D'autres chercheurs décrivent quant à eux l'inscription en première année universitaire comme constituant souvent le fruit d'une « *inscription par défaut* » (Beaud, 2002 ; Lemaire, 2010). Elle représente en effet une « *roue de secours* » (Beaud, 2008) pour ceux n'ayant encore aucun projet professionnel précis, mais aussi pour ceux ayant été recalés à l'entrée des classes préparatoires, IUT, STS, ou autres écoles sélectives d'enseignement supérieur. Ce présent phénomène touche aujourd'hui plus d'un étudiant sur cinq : 22% des étudiants de L1 ne sont pas dans la formation de leur choix et un quart des étudiants qui se sont inscrits en licence par défaut auraient préféré suivre une formation en alternance (Lemaire, 2010). En réalité, ces étudiants sont dans une « *stratégie d'attente* » : ils se réorienteront l'année d'après, par exemple en entrant dans une école de préparation aux concours. Enfin, d'autres travaux considèrent que l'inscription de certains étudiants à l'université est le résultat d'une propre auto-sélection de leur part. Ainsi, le modèle d'arbitrage entre rendements et risques exposé par Mingat et Eicher (1982) postule que les étudiants, concernant la poursuite de leurs études dans le supérieur, prennent en compte dans leur décision le risque qu'ils ont d'échouer. De ce fait, ceux les moins dotés scolairement et issus des milieux sociaux les moins favorisés s'auto-sélectionnent et renoncent aux écoles et

filières dites de « prestige », car ils estiment que le risque et par là même les conséquences d'un éventuel échec, sont trop importantes pour eux. C'est précisément en référence à ce modèle que Duru-Bellat (1995) rapporte que certains étudiants se sont inscrits à l'université car ils se sont auto-sélectionnés. Leur perception de leur compétence à accomplir une activité étant particulièrement faible, ils se sont éliminés « *des filières qui leur semblent être trop difficiles pour eux* ».

Finalement, on peut distinguer au travers de ces derniers éléments d'une part les étudiants issus de classes sociales défavorisées, s'inscrivant à l'université par crainte que le niveau soit trop élevé dans d'autres institutions d'enseignement supérieur et d'autre part les étudiants issus de milieu aisé dont l'inscription à l'université est le plus souvent le fruit d'une stratégie d'attente.

Ces éléments amènent à penser que la motivation des étudiants à l'université est dès le départ relativement fragile pour une partie non négligeable d'entre eux. Si l'on peut supposer que certains, possédant par exemple un projet professionnel ou s'étant inscrits à l'université par intérêt pour ce qui y est enseigné, sont davantage motivés, on peut également faire l'hypothèse qu'un étudiant qui serait là dans l'attente d'être sélectionné dans une autre institution d'enseignement supérieur ou par défaut, en raison d'un manque de moyens financiers ou d'une absence de projet professionnel, fait preuve d'une faible motivation face à ses études. Or, cette proportion d'étudiants, même si elle n'est *a priori* pas majoritaire, n'en demeure pas moins importante. En outre, ce manque de motivation est grandement déploré par la majorité des enseignants.

II.1.2.2. Des enseignants déplorant ce manque de motivation

Dans une recherche portant sur les premiers cycles universitaires, Boyer et Coridian (2001) ont choisi de s'intéresser plus particulièrement aux enseignants et à l'opinion que ceux-ci se forment sur les étudiants. Aussi ont-ils rencontré lors d'entretiens une trentaine d'enseignants volontaires, issus de trois filières différentes (sciences, droit et sciences humaines) et exerçant auprès des étudiants de première année dans trois universités parisiennes. Ils ont d'une part pu constater que les enseignants avaient en grande majorité une opinion plutôt négative des nouveaux arrivants à l'université. D'autre part, ils ont pu établir le fait que les enseignants distinguaient généralement trois « *catégories* » d'étudiants :

- ❖ Les « *bons* », appréciés par les enseignants et pour lesquels ne se pose aucun problème,
- ❖ Les « *inadaptés* », parmi lesquels figurent généralement les titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel et dont le milieu socioculturel ne les « *prédisposerait pas à réussir dans l'enseignement supérieur* ».
- ❖ Les « *récupérables* », groupe constitué en réalité de la « *masse centrale* » des étudiants.

Si les deux premiers groupes tendent à être de moins en moins évoqués au fil des entretiens, le troisième groupe, composé des étudiants qualifiés de « *récupérables* », fait lui en revanche l'objet de vives critiques de la part des enseignants. Outre des lacunes en termes de compétences, sont reprochés à ces étudiants leur manque de motivation et de projets.

De tels constats rejoignent ceux de Fabre (1999), qui observe que les enseignants regrettent le « *consommérisme* » et « *l'utilitarisme* » des étudiants. Cet utilitarisme est de nouveau évoqué par Altet en 2004. A la suite de 35 entretiens auprès d'enseignants œuvrant en premier cycle, cette chercheuse a pu mettre au jour un certain nombre de problèmes pédagogiques souvent rencontrés par les enseignants. Parmi ceux-ci figurent la non-participation des étudiants en cours et leur attitude passive, voire même inerte. Les enseignants questionnés dans le cadre de la recherche de Rayou (1999) considèrent de surcroît que les étudiants sont en réalité « *des jeunes sans projet* », présents à l'université non pas par pur intérêt pour les disciplines enseignées ou en raison d'un projet professionnel précis, mais plutôt « *parce qu'il est établi qu'aujourd'hui on va à l'université* ».

Ce manque de motivation est, de l'avis des enseignants, lourd de conséquences sur la réussite des étudiants. En effet, selon les enseignants interrogés par Fabre (1999), deux « *attitudes* » entravent la réussite des étudiants : il s'agit d'une part de leur « *attentisme* », qui contrevient au développement d'un véritable intérêt pour la matière et d'autre part des projets professionnels qu'ils établissent à court terme, qui les « *détournent du droit chemin* ». Or, on peut aisément supposer qu'un manque de motivation se trouve en partie à l'origine de cet attentisme et de cette absence de projet professionnel construit sur le long terme. La faible motivation des étudiants aurait par ailleurs, toujours selon les enseignants, également pour conséquence une certaine « *passivité intellectuelle* », un « *manque d'ouverture* », ainsi qu'un manque « *d'esprit critique* » (Boyer et Coridian, 2001).

Constatant cette insuffisance, voire absence de motivation, certains enseignants insistent auprès des étudiants sur le poids de facteurs indispensables à leur réussite et pouvant être vus comme

des indicateurs de la motivation. Ainsi, tous mettent l'accent sur l'importance de l'assiduité (Boyer et Coridian, 2001). Cependant, outre leur présence constante, les étudiants doivent également, selon les enseignants, adopter durant les heures de cours un comportement motivé : il est nécessaire qu'ils soient actifs, vigilants et prennent des notes, cela « *de façon intelligente* » (Boyer et Coridian, 2004). Les enseignants ajoutent qu'il est indispensable que les étudiants de première année travaillent dès le début de l'année universitaire de façon régulière et intense. Ils attendent de la part de leurs étudiants un véritable investissement personnel. Pour eux, un étudiant peu ou pas motivé ne saurait réussir sa première année et à terme l'intégralité de son cursus universitaire. Cependant, si quelques enseignants donnent des conseils aux étudiants en matière de méthodes de travail, la plupart tendent tout de même à considérer que l'étudiant doit devenir autonome et trouver lui-même sa propre façon de s'organiser et d'étudier²⁵. Il semble que cette attitude soit d'ailleurs souvent perçue de façon négative par les étudiants et ait un impact sur leur motivation, ceux-ci se sentant délaissés, voire même méprisés par les enseignants (Mucchielli, 1998).

Finalement, si l'on se réfère aux dires des enseignants, entrée à l'université ne rime pas nécessairement pour les étudiants avec motivation, bien que celle-ci soit considérée comme primordiale pour réussir. Ces propos font écho à ceux de chercheurs qui ont montré l'existence d'un lien entre motivation et réussite.

II.1.2.3. Et pourtant un facteur déterminant pour la réussite

Divers travaux de recherche ont exploré l'impact de la motivation sur la scolarité des étudiants. A titre d'exemple, Vallerand mentionne en 1993 le fait que la motivation tient « *un rôle capital dans les activités d'apprentissage, de créativité, de performance et de persévérance dans les études* ». Ce dernier ajoute que le manque de motivation est un élément exerçant un rôle primordial dans la décision d'abandonner les études.

De même, pour Bédard et Viau (2001) la motivation représente une condition importante de l'apprentissage. Boujut et Bruchon Schweitzer (2007), s'inspirant des travaux de Cacioppo, Petty et Jarvis (1996) et de De Raad et Schouwenburg (1996) rejoignent cet avis et expliquent toute l'importance que prend la motivation dans l'explication de la réussite. Ainsi, selon eux, « *outre les aptitudes cognitives des élèves ou des étudiants, c'est leur motivation qui explique leur réussite* ».

²⁵ Nous reviendrons sur l'ensemble de ces conseils fournis par les enseignants dans notre partie portant sur les manières d'étudier.

Vianin (2006) met lui aussi en exergue toute l'importance de prendre en considération ce facteur en considérant que « *tout apprentissage dépend de la motivation* ».

Des recherches s'appuyant plus précisément sur la théorie de Deci et Ryan (1985), déjà évoquées dans la partie portant sur les théories de la motivation, montrent qu'un faible niveau d'autodétermination peut notamment engendrer une faible performance scolaire (Fortier, Vallerand et Guay, 1995²⁶). Plus récemment, Lambert-Le Mener (2012) s'est intéressée au rôle joué par la motivation sur la réussite des étudiants de première année universitaire, déterminant jusque là rarement intégré aux analyses établies par les chercheurs. Cette auteure montre que l'impact de cette variable varie en fonction du degré de motivation de l'individu. Ainsi, la motivation intrinsèque joue un rôle positif et significatif sur la moyenne annuelle obtenue par les étudiants, tandis que l'amotivation exerce un impact négatif sur les résultats obtenus par les étudiants aux examens. Cet effet se maintient lorsque l'on adopte un raisonnement « *toutes choses égales par ailleurs* », mais varie en fonction du niveau des étudiants, « *à savoir selon leur positionnement sur la distribution des notes moyennes* » : à travers une analyse par quantiles, elle montre que le degré d'autodétermination n'exerce aucun effet sur les étudiants les plus faibles. En revanche, il joue un rôle important pour les étudiants du dernier quartile : « *ces étudiants meilleurs scolairement tendent à bénéficier de façon plus profitable du fait d'être motivé* ». Elle apporte néanmoins une précision concernant les étudiants ayant obtenu les meilleurs résultats aux examens²⁷, qui « *perdent une part de l'influence du fait d'être motivé* ». Elle explique ce résultat par l'hypothèse selon laquelle ces étudiants auraient déjà un sentiment de compétence élevé et qu'« *au-delà d'un certain seuil l'effet du sentiment de compétence diminuerait la motivation intrinsèque* ». Autrement dit, un manque d'intérêt pour l'activité, dû à une trop grande facilité, pourrait affecter la motivation de ces étudiants. En définitive, Lambert-Le Mener estime que la motivation constitue « *un facteur clé dans la compréhension de la réussite* », puisqu'elle joue malgré tout un rôle « *notable* » sur les résultats obtenus aux examens par les étudiants de première année.

En conclusion, la motivation est en réalité un concept complexe à appréhender. Elle est à l'origine de diverses définitions et a fait l'objet de nombreuses théories de la part des chercheurs. De par leur multitude, nous n'avons pu toutes les relater. Nous avons focalisé notre attention sur la théorie de l'autodétermination induite par Deci et Ryan en 1985, la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997, 2001), ainsi que le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1996, 1998), celui-ci s'inspirant des travaux précédemment évoqués.

²⁶ Cités par Lambert-Le Mener (2012).

²⁷ Autrement dit ceux du dernier décile.

Ces théories nous ont conduite à observer que les besoins et perceptions des étudiants d'eux-mêmes, mais aussi du contexte dans lequel ils évoluent avaient un impact sur leur motivation. Puis, s'agissant du type de population sur lequel nous avons choisi d'investiguer, nous nous sommes penchée plus précisément sur la motivation des étudiants de première année universitaire. Celle-ci se trouve fragilisée dès leur arrivée à l'université et le manque de motivation des étudiants est largement déploré par les enseignants, cela alors même que cette variable constitue un facteur explicatif important de la réussite des étudiants. Cependant, un autre facteur lié à la motivation des apprenants semble également intéressant à développer ici : il s'agit des manières d'étudier des étudiants. Certains travaux ont en effet laissé apparaître le fait que motivation et manières d'étudier étaient des facteurs entretenant d'étroites relations. C'est notamment le cas de Viau (1998), qui décrit les stratégies d'apprentissage et d'autorégulation comme étant des indicateurs de la motivation, autrement dit comme étant le résultat de la motivation. Par ailleurs, pour Vallerand (1993), « *les conditions facilitant l'émergence de la motivation intrinsèque mènent à un apprentissage conceptuel plus profond* ». De ce fait, les étudiants véritablement motivés de façon intrinsèque adopteraient des stratégies d'apprentissage et par là même des manières d'étudier plus favorables à un apprentissage en profondeur de la matière. D'ailleurs, pour Bédard et Viau (2001), si l'étudiant souhaite mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage dites « *efficaces* » (et par là même des manières d'étudier « *efficaces* »), il est indispensable qu'il soit motivé pour le faire. Aussi, étant lié à la motivation et s'agissant d'un déterminant de la réussite à ne pas négliger, la partie suivante porte-t-elle sur les manières d'étudier des étudiants inscrits en première année universitaire.

II.2. Les manières d'étudier des jeunes arrivants à l'université

L'entrée à l'université est synonyme pour les nouveaux bacheliers de véritables changements dans leur vie, Coulon (2005) allant même jusqu'à employer le terme de « *ruptures* ». En effet, nombreux sont les bacheliers à quitter le domicile parental, à s'éloigner de leurs amis et à devoir s'habituer à un nouveau mode de vie. Mais outre ces bouleversements relevant davantage de la sphère privée de l'individu, ces nouveaux étudiants sont également confrontés, dès leur arrivée à l'université, à une rupture dite « *psycho-pédagogique* » (Coulon, 2005). Ils ont à faire face à un nouveau contexte pédagogique, auquel il est nécessaire de s'adapter. Le rapport au temps, à l'espace, aux règles et au savoir n'est plus le même que celui vécu tout au long de la scolarité dans l'enseignement secondaire (Coulon, 2005). Les primo-entrants à l'université ont notamment affaire à un « *dérèglement du cadre temporel* » et à une « *désorganisation des repères temporels* ».

scolaires » (Boyer, Coridian et Erlich, 2001) : l'année universitaire est constituée de semestres et non plus de trimestres, le nombre hebdomadaire d'heures de cours est largement inférieur à celui du lycée, les temps libres étant par conséquent plus importants. L'organisation des études est de ce fait véritablement différente de celle vécue dans le secondaire et constitue même l'un des principaux problèmes rencontré par les néo-bacheliers (Felouzis, 2001a). Par ailleurs, la pédagogie, la proximité et les directives de travail données par les enseignants au lycée diffèrent grandement, voire n'existent plus à l'université. Les étudiants sont de surcroît « *confrontés à de nouvelles méthodes d'enseignement* » et « *découvrent des situations pédagogiques inédites* », comme il en est le cas lors du déroulement des cours magistraux (Boyer et al., 2001).

Toutes ces raisons font que l'étudiant se doit, dès la rentrée universitaire, d'apprendre à gérer son « *métier d'étudiant* », c'est-à-dire d'apprendre à devenir un étudiant, au risque selon Coulon (2005) d'être « *éliminé* » ou de « *s'auto-éliminer* » face à l'étrangeté de ce « *nouveau monde* ». D'après ce chercheur, cet apprentissage passe par une nécessaire affiliation au système universitaire, se faisant en trois temps : le premier temps est celui de « *l'étrangeté* » où l'étudiant pénètre dans un univers qui lui est généralement totalement inconnu. Le second est celui de « *l'apprentissage* », durant lequel l'étudiant « *s'adapte progressivement* » à ce nouvel environnement. Enfin, le dernier temps est qualifié de « *temps de l'affiliation* » : l'étudiant commence à être familiarisé avec les nouvelles règles. En d'autres termes, Coulon considère que tout nouvel arrivant à l'université doit « *se forger un habitus d'étudiant* » pour parer aux difficultés rencontrées. Il précise en outre que l'affiliation au monde universitaire consiste à « *savoir identifier le travail non demandé explicitement, savoir le reconnaître et savoir quand l'accomplir* ». Comme l'évoquent Boyer et al. (2001), les étudiants doivent donc dès leur entrée à l'université, face à ces bouleversements, « *apprendre à apprendre* » dans un contexte où les enseignants n'assujettissent plus les étudiants à divers contrôles d'assiduité et autres contrôles des connaissances qui guidaient jusque là « *le travail à accomplir* ». C'est ainsi qu'ils adoptent diverses manières d'étudier, souvent différentes de celles mises en pratique jusqu'alors.

II.2.1. Les manières d'étudier : de quoi parle-t-on ?

Les « *manières d'étudier* » constituent un ensemble de variables figurant dans nombre de modèles élaborés dans le cadre de recherches portant sur les déterminants de la réussite des étudiants de première année universitaire. Alors que des chercheurs se sont appliqués à décrire ces manières

d'étudier, d'autres se sont penchés sur leurs effets sur la scolarité des étudiants. Mais que sont-elles réellement ? C'est à cette question que répondra la partie suivante.

II.2.1.1. Définition des manières d'étudier

Suite à une enquête menée auprès d'un échantillon de 1595 individus, Alava (2000) distingue, en fonction de leurs pratiques d'étude, trois « types » d'étudiants :

- ❖ **Les « décrocheurs »** : ils représentent près d'un tiers (30,2%) des jeunes interrogés par ce chercheur. Ces étudiants sont décrits comme s'investissant peu dans leurs apprentissages. Ils n'aiment pas lire et favorisent un apprentissage par cœur. Ils sont cependant capables de travailler seuls et « *développent des stratégies plus affectives que les autres* ».
- ❖ **Les « socio-apprenants »** : constituant un quart des individus (25,2%), ceux-ci « *développent des stratégies sociales d'étude* ». Ils « *recherchent le contact avec les pairs et les enseignants* » en permanence car ils n'aiment pas étudier seuls. Pour eux, l'apprentissage est synonyme d'une reconnaissance sociale. Ils considèrent que l'important n'est pas de tout savoir par cœur mais de comprendre les choses. Ils déclarent toutefois souvent manquer de temps pour apprendre et ne maîtrisent pas vraiment « *les textes théoriques* ».
- ❖ **Les « autonomes »** : ce sont les plus nombreux puisqu'ils sont 43,9%. Ils emploient des « *stratégies techniques pour apprendre* » et sont « *volontaires* ». Ils ont confiance en eux et « *savent organiser les apprentissages* ». Néanmoins, ils « *privilégient trop souvent un apprentissage de surface* ».

Même si cette typologie peut apparaître quelque peu réductrice puisqu'elle passe sous silence le cas des étudiants que l'on pourrait qualifier de « brillants », de par le fait qu'ils ont parfaitement saisi la mécanique du travail universitaire et savent opter pour des manières d'étudier conformes aux attentes des enseignants et propices à leur réussite, elle présente l'intérêt de montrer que les étudiants n'adoptent pas tous le même comportement face au travail universitaire.

Lahire (1997), dans son ouvrage justement intitulé « *les manières d'étudier* » s'est attaché à décrire les manières d'étudier des étudiants, cela afin de mettre au jour leur variété en fonction des

diverses filières d'inscription. C'est ainsi qu'il s'est notamment intéressé aux « *rythmes de travail universitaires* », à « *l'organisation de l'emploi du temps* », à la fréquentation des lieux universitaires par les étudiants, à leurs pratiques de lecture ou encore aux « *conditions matérielles de travail scolaire* ». Alava (2000) s'est quant à lui intéressé aux « *pratiques informelles d'études* » à travers cinq dimensions, proches de celles abordées par Lahire (1997) : « *les modalités de gestion de l'emploi du temps et l'assiduité dans les études* », « *les pratiques de préparation des cours avec les pairs* », « *la durée et le contenu du travail en dehors des cours* », « *les pratiques de lecture et de fréquentation de la bibliothèque* » et enfin la « *participation aux activités de tutorat* ». Quel que soit le terme préféré pour désigner ce concept, ces travaux font ressortir le fait que les manières d'étudier recouvrent en réalité plusieurs dimensions et consistent en une multitude de pratiques employées par les étudiants.

En ce qui nous concerne, nous considérons ici les manières d'étudier²⁸ comme étant un terme générique employé pour désigner la **façon dont l'étudiant réalise son travail personnel**, cela dans deux types de situations différentes :

- ❖ La première de ces situations est le **temps libre dont dispose l'étudiant**. En effet, les emplois du temps laissent aux nouveaux arrivants à l'université de vastes plages horaires inoccupées par les cours magistraux, travaux dirigés et autres travaux pratiques. Or, d'après Alava (2000), une partie importante des « *manières d'étudier* » « *se réalise en dehors du cours, durant des activités non prévisibles et non cadrées par l'institution* ». Aussi, durant ces moments, l'étudiant est-il libre de choisir et/ou de construire ses propres manières d'étudier, ou autrement dit ses méthodes de travail. Par conséquent, le nombre d'heures passées par jour, par semaine, durant les week-ends et les vacances à réviser, la manière de s'organiser de l'étudiant (par exemple en tenant ou non à jour un agenda, en se fixant ou non des objectifs), l'ambiance dans laquelle il étudie, sa fréquentation de la bibliothèque, la façon dont il procède pour relire, résumer, recopier, apprendre, approfondir son cours et les supports employés à cet effet, ou encore ses pratiques de lecture peuvent être considérés comme autant de facteurs se rapportant aux manières d'étudier²⁹.

²⁸ Pourront également être employés les termes de « *pratiques d'études* », de « *travail personnel* » ou encore de « *manières d'apprendre* » comme équivalents des « *manières d'étudier* ».

²⁹ Les activités extra-universitaires dites « de loisir », n'ont pas été intégrées à cette définition. Il a été estimé que ces variables relevaient plutôt du « *métier d'étudiant* » dans son ensemble, que des manières d'étudier au sens précis où nous l'entendons.

- ❖ La seconde de ces situations est celle observable **durant les heures de cours**, puisqu'il apparaît que tous les primo-entrants à l'université n'adoptent pas les mêmes manières d'étudier lorsqu'ils se retrouvent en situation de cours : tous n'ont par exemple pas la même façon de prendre des notes et ne prêtent pas la même attention aux savoirs communiqués par les enseignants.

Le terme de manières d'étudier est en résumé utilisé pour traduire le comportement de l'étudiant face à son travail personnel, pendant et en dehors des heures de cours. Par ailleurs, l'un des moyens employés par les étudiants pour réaliser ce travail est la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage. Celles-ci sont de ce fait considérées comme faisant partie intégrante des manières d'étudier des individus.

II.2.1.2. Des stratégies d'apprentissage comme manières d'étudier

Le concept de manières d'étudier est articulé à celui de stratégies d'apprentissage. Ces dernières sont définies par Parmentier et Romainville (1998) comme étant un « *ensemble de procédures mises en œuvre par un étudiant pour apprendre* ». Cette première définition, si succincte soit-elle, permet de saisir le fait que ces stratégies sont mises en place par les étudiants pour apprendre. Wolfs (2007) apporte certains compléments en ajoutant que les stratégies sont « *des ensembles organisés d'activités ou de conduites conscientes, intentionnelles, relativement planifiées et procéduralisables* ». Elles découleraient par conséquent de la propre volonté de l'étudiant. Coulon (2005) se situe quelque peu en opposition avec ces propos puisqu'il considère que les stratégies résultent des préjugés des étudiants sur le travail universitaire et sont « *subies au moins autant que calculées* ».

Des auteurs ont catégorisé les stratégies mises en œuvre par les étudiants. C'est le cas de Viau (1998) qui, en s'appuyant sur les travaux de Weinstein et Meyer (1991), les identifie comme étant « *les moyens que les élèves peuvent utiliser pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne* ». Les stratégies d'apprentissage sont d'après lui de trois ordres : il distingue les stratégies de mémorisation, les stratégies d'organisation et les stratégies d'élaboration. Parallèlement aux stratégies d'apprentissage, Viau (1998) évoque l'existence de stratégies d'autorégulation, utilisées « *consciemment, systématiquement et constamment* » par l'étudiant lorsque ce dernier « *assume la responsabilité de son apprentissage*³⁰ ». Il met ainsi au jour trois types de stratégies d'autorégulation :

³⁰ Cette définition donnée par Viau (1998) est inspirée des travaux de Zimmerman (1990, 1986).

les stratégies motivationnelles, les stratégies métacognitives et les stratégies de gestion. Ces deux dernières sont considérées comme étant des stratégies d'apprentissage par Boulet, Savoie Zajc et Chevrier (1996). Ces chercheurs considèrent que les stratégies d'apprentissage sont en réalité les « *activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage* ». En s'inspirant des travaux de Saint Pierre (1991), ils relatent l'existence de quatre catégories de stratégies d'apprentissage : les stratégies « *cognitives* », « *métacognitives* », « *affectives* » et les stratégies de « *gestion des ressources* ». Chacun de ces ensembles de stratégies comprend lui-même ce que nous nommons des « sous-stratégies », présentées et synthétisées dans le tableau suivant, élaboré au moyen des propres termes employés par Boulet et al. (1996) :

Tableau 1 : Descriptif des différentes stratégies d'apprentissage selon Boulet et al. (1996)³¹

STRATEGIES	« SOUS STRATEGIES »	DESCRIPTIF
COGNITIVES	Répétition	<i>Permet de faciliter l'encodage de nouvelles connaissances -> Répétition simple et mécanique + répétitions adaptées (prise de notes, soulignement, encadrement, ombrage).</i>
	Elaboration	<i>Utilisée pour imposer une signification au matériel à apprendre, mieux l'apprendre et mieux le retenir.</i>
	Organisation	<i>Utilisée pour établir des liens entre les nouvelles connaissances afin de les rendre plus faciles à apprendre.</i>
	Généralisation	<i>Permet d'élargir le nombre de situations auxquelles un concept peut s'appliquer.</i>
	Discrimination	<i>Permet de reconnaître les situations pour lesquelles un concept n'est pas approprié ou ne s'applique pas.</i>
	Compilation des connaissances	<i>Correspond au changement entre la période où l'étudiant se représentait une séquence d'actions sous une forme déclarative, et celle où la représentation procédurale de la séquence d'action se développe au fur et à mesure et où l'étudiant n'a plus besoin de se référer à la forme déclarative.</i>
METACOGNITIVES	Planification	<i>Permet à l'étudiant de planifier et d'organiser la façon dont les informations à apprendre seront traitées.</i>
	Contrôle	<i>Utilisée en cours d'apprentissage et permet de faire le point sur les activités de traitement d'information réalisées</i>
	Régulation	<i>Utilisée dans le déroulement logique des constats faits dans le cadre des activités stratégiques de contrôle.</i>
AFFECTIVES	Stratégies pour établir et maintenir sa motivation.	
	Stratégies pour maintenir sa concentration.	
	Stratégies pour contrôler son anxiété.	
GESTION DES RESSOURCES	Stratégies pour gérer son temps efficacement.	
	Stratégies pour organiser les ressources matérielles et gérer son environnement d'étude et de travail.	
	Stratégies pour identifier les ressources humaines et profiter de leur soutien.	

Source : Boulet et al. (1996), « *Les stratégies d'apprentissage à l'université* », chapitre 3, p.15-27

³¹ Pour les « sous stratégies » d'ordre cognitif et métacognitif, ont été insérés quelques éléments descriptifs, afin de mieux saisir en quoi elles consistent. Il a en revanche été estimé que concernant les stratégies d'ordre affectif et de gestion des ressources, leur nom parlaient était suffisamment explicite.

Les stratégies cognitives sont les plus nombreuses. On relève également que le maintien de la motivation figure parmi les stratégies dites affectives.

Ces stratégies sont à relier aux manières d'étudier des individus. En réalité, parmi les manières d'étudier mises en œuvre par les étudiants peuvent figurer de multiples stratégies d'apprentissage. A titre d'exemple, en ce qui concerne les manières d'étudier relatives aux pratiques de lecture, peuvent entre autres être utilisées des stratégies cognitives de répétition, comme le fait de surligner ou de souligner certains passages. La prise en compte de ces stratégies s'avère donc indispensable dans le cadre de notre travail.

Nous avons jusqu'à présent défini le concept de manières d'étudier et montré qu'il englobait une multitude de comportements et stratégies. Voyons à présent quels sont les facteurs qui président à la construction de ces manières d'étudier.

II.2.2. La construction des manières d'étudier

D'après Montfort (2000), les manières d'étudier des nouveaux arrivants à l'université sont encore mal connues, la raison en étant que les étudiants les « *dissimulent la plupart du temps* » et essaient de « *donner aux enseignants l'illusion qu'ils satisfont leurs exigences en matière de méthodes de travail* ». Elle estime de surcroît que l'on en connaît plus sur « *les représentations qu'ont les étudiants de leurs pratiques* » (de travail) « *que sur les pratiques elles-mêmes* ». Ce constat conduit à s'interroger sur la façon dont les étudiants construisent leurs manières d'étudier. Ainsi, ces dernières relèveraient selon Jellab (2011) d'un « *bricolage individuel* », basé sur le tâtonnement, l'ajustement et l'autoévaluation « *plus ou moins approximative* » de la part de l'étudiant de ses propres acquis. Mais d'autres facteurs tels que l'origine sociale de l'étudiant ou ses origines culturelles contribuent à expliquer cette construction. C'est d'ailleurs l'avis de Lahire (1997) selon qui, outre le contexte pédagogique sur lequel nous reviendrons ultérieurement, les « *différences observables en matière de pratiques de travail universitaire* » sont majoritairement dues à « *la situation sociale* » de l'étudiant. On peut en effet facilement imaginer le fait qu'un étudiant contraint d'exercer une activité rémunérée à mi-temps durant l'année universitaire se rende de façon moins fréquente qu'un étudiant non salarié à la bibliothèque. De même, à titre d'exemple, les étudiants dont les parents bénéficient d'un niveau de vie plus confortable ont sans doute plus d'occasions de pouvoir acheter des ouvrages visant à les aider dans leurs révisions. D'ailleurs, d'après Boyer et al. (2001), les étudiants rencontrant le plus de difficultés dans la « *compréhension* » de leur travail sont généralement ceux provenant de milieu modeste, ainsi que

ceux issus des filières technologiques et professionnelles. Ce constat nous conduit à remarquer que le passé scolaire de l'étudiant peut aussi intervenir dans la construction de ses manières d'étudier. En effet, ceux provenant des filières dites technologiques et professionnelles n'ont pas nécessairement acquis dans le secondaire tous les « codes » implicites nécessaires à la compréhension de l'enseignement universitaire et au travail personnel que celui-ci exige en dehors des heures de cours. Cette construction peut de surcroît différer en fonction du genre de l'individu, puisqu'à titre d'exemple, Duru-Bellat (1994) constate que les filles sont plus organisées dans leur travail personnel que les garçons. Mais d'autres facteurs interviennent eux aussi dans la compréhension de la construction des manières d'étudier des jeunes arrivants à l'université. Il s'agit de leur conception de ce qu'est l'apprentissage, de leurs buts ainsi que de leur approche d'étude.

II.2.2.1. Des manières d'étudier déterminées par les conceptions de l'apprentissage et les buts de l'étudiant ...

Les étudiants n'ont pas tous la même conception de l'apprentissage. Or, il est nécessaire de s'intéresser à ces conceptions puisqu'elles sont influencées par la motivation de l'individu et entretiennent d'étroites relations avec l'approche³² adoptée par l'étudiant dans son travail personnel (Philippe, Romainville et Willocq, 1997). En réalité, elles déterminent la nature de ces approches, puisque Philippe et al. (1997) estiment que ces conceptions et par là même la façon qu'a l'étudiant d'approcher son travail, sont en quelque sorte concrétisées par les stratégies d'apprentissage mises en place par les étudiants.

Certains chercheurs se sont donc attachés à identifier et à catégoriser ces conceptions. Déjà en 1964 Bourdieu et Passeron évoquaient deux « types » d'étudiants correspondant à deux représentations opposées de l'apprentissage : d'une part la « *bête à concours* », étudiant qui souhaite à tout prix réussir et d'autre part la « *dilettante* » qui s'est plutôt inscrit à l'université dans la perspective de vivre une « *aventure intellectuelle* » (Erlich, 1998). Ces auteurs distinguaient donc d'un côté les étudiants ayant plutôt une conception active de l'apprentissage, pour lesquels l'obtention de bonnes performances est essentielle car ils estiment que leur avenir professionnel en dépend et d'un autre côté les étudiants qui ne visent pas nécessairement l'obtention d'excellents résultats, mais qui conçoivent plutôt leur apprentissage à l'université comme étant une découverte, une nouvelle expérience leur permettant de mieux comprendre le monde qui

³² Nous reviendrons ultérieurement sur les différents types d'approches d'étude.

les entoure et de s'enrichir intellectuellement. Cette vision peut cependant sembler binaire. D'autres chercheurs, tels que Romainville (1993)³³ montrent, eux, que les représentations de l'apprentissage des étudiants peuvent être replacées sur un continuum. Ainsi, cet auteur identifie cinq types de représentations. D'après ses propres termes, l'apprentissage peut être vu par l'étudiant comme étant :

- ❖ « Une accumulation de connaissances,
- ❖ Une mémorisation, un stockage durable de connaissances,
- ❖ Une acquisition de faits et de méthodes à mettre en pratique dans la réalité,
- ❖ Une abstraction de la signification, c'est à dire une recherche personnelle du sens, une reconstruction des liens entre les concepts,
- ❖ Un processus d'interprétation ayant pour but de comprendre la réalité ».

On constate à travers cette catégorisation que les manières dont les étudiants conçoivent l'apprentissage sont diverses, certaines relevant plutôt d'une compréhension en profondeur de la matière, d'autres privilégiant une conception plutôt statique de l'apprentissage à travers une accumulation de connaissances.

Dans sa recherche, Romainville (1993) précise que près de la moitié des étudiants considèrent que l'apprentissage est avant tout associé à la mémorisation, à la « *rétenion d'informations pour satisfaire à un test ultérieur* ». Certes, il relativise cette proportion en indiquant qu'elle ne signifie pas pour autant que ces étudiants n'ont pas les aptitudes intellectuelles nécessaires et suffisantes au développement d'un apprentissage « *réflexif* ». Il est en effet possible que ces individus considèrent l'apprentissage comme étant simplement « *un processus de reproduction passive du discours du maître* » n'impliquant pas la nécessité de s'appropriier les concepts (Philippe et al., 1997). Mais un tel type de conception engendre souvent un comportement en termes de manières d'étudier peu favorable à la réussite. D'ailleurs, Paivandi (2012) considère qu'il est indispensable que les étudiants fassent évoluer leurs conceptions, car ceux-ci adopteraient « *trop souvent une approche scolaire et passive* », cela alors même que les universités attendent d'eux qu'ils modifient de façon véritablement « *qualitative* » leur « *relation à l'apprendre* ». En outre, différents travaux montrent que les conceptions de l'apprentissage engendrent des approches d'étude différentes. Ainsi, Van Rossum et Schenck (1984)³⁴ confirment l'existence de cette relation entre ces deux éléments : ceux voyant l'apprentissage « *comme un processus visant à interpréter la réalité* », plutôt que

³³ Cité par Romainville et Parmentier (1998).

³⁴ Cités par Romano (1991).

comme « *une accumulation de connaissances* », tendent à favoriser une approche en profondeur (Romano, 1991).

Outre les conceptions qu'ont les étudiants de l'apprentissage, les buts qu'ils se fixent sont aussi déterminants dans l'adoption d'une approche d'étude. C'est ce que montrent Darnon et Butera (2005) qui se sont intéressés aux buts dits « *d'accomplissement* ». Pour ces chercheurs, l'étudiant, selon sa motivation, se fixe deux sortes de buts : les « *buts de maîtrise* », qui se rapportent à la volonté « *d'acquérir de nouvelles connaissances, d'augmenter la maîtrise de la tâche* » et les « *buts de performance* », ceux-ci correspondant « *au désir de mettre en avant ses capacités, ses compétences, d'engendrer une évaluation positive, de réussir mieux que les autres* » (Darnon et Butera, 2005). La préférence pour l'un de ces buts plutôt que pour l'autre aurait, d'après ces chercheurs, des conséquences sur les stratégies d'étude adoptées. En effet, en s'appuyant sur les recherches d'autres auteurs tels que Miller, Greene, Montalvo, Ravindran et Nichols (1996), Albaili (1998), ou encore Elliot, McGregor et Gable (1999), ils relatent l'existence d'un lien positif entre le but de maîtrise d'une part et l'emploi de « *stratégies d'études profondes* » et donc de manières d'étudier conduisant à un apprentissage en profondeur. Ils notent de surcroît que ce type de but est lié de façon positive à la motivation intrinsèque (Harackiewicz et Elliot, 1993 ; Cury et al., 1996 ; Elliot et Church, 1997 ; Bouffard et al., 1998 ; Pintrich, 2000 ; Smith et al., 2002³⁵). En revanche, le but de performance serait plutôt lié à des stratégies de surface (Nolen, 1988 ; Albaili, 1998 ; Al-Emadi, 2001³⁶) et de ce fait à des manières d'étudier allant en ce sens. Outre un lien entre les buts visés par l'étudiant et les manières stratégies adoptées par celui-ci, la recherche de Darnon et Butera (2005) laisse finalement supposer l'existence d'une relation entre les manières d'étudier et la motivation, lien sur lequel nous reviendrons par la suite.

Nous avons montré dans cette partie toute l'importance des conceptions de l'étudiant et des buts fixés par celui-ci dans l'adoption d'une approche en surface ou en profondeur. Néanmoins, que signifient ces termes de « *en profondeur* » et « *en surface* » ? Quelles sont les différentes approches privilégiées par les étudiants ? En quoi ces approches sont-elles liées aux manières d'étudier ?

³⁵ Ces auteurs sont cités par Darnon et Butera (2005).

³⁶ Cités par Darnon et Butera (2005).

II.2.2.2. ... et par les différents types d'approches de l'apprentissage

Les chercheurs ayant travaillé sur le sujet ont pu constater que les étudiants n'optaient pas tous pour la même approche quant à leur travail personnel. En fonction de l'approche considérée, elle-même influencée par la conception de l'apprentissage et des buts fixés par l'étudiant, les manières d'étudier ne sont pas les mêmes. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire de s'intéresser à ces différentes approches en les décrivant et en les catégorisant.

Les travaux de recherche les plus connus dans le domaine sont sans doute ceux d'Entwistle (1988) et de Ramsden (1992). Ces auteurs mènent en 1983 un travail en collaboration conduisant à la création d'un questionnaire nommé « *Approaches to Studying inventory* »³⁷. En découle un chapitre d'ouvrage dans lequel Entwistle (1988) identifie trois principaux types d'orientation face à l'étude, quasiment identiques à ceux mis au jour par Ramsden (1992) :

- ❖ La première d'entre elles est l'orientation « **centrée sur la signification** ». Elle « *repose sur une motivation intrinsèque et un apprentissage en profondeur* » (Romano, 1991). La compréhension de la matière à apprendre fait partie des objectifs de l'étudiant. Cette approche est autrement qualifiée par Ramsden (1992) d'approche « *en profondeur* ». Le but poursuivi par l'étudiant est de donner un sens à la matière à apprendre afin de véritablement la comprendre (Wolfs, 1997 ; Philippe et al., 1997). Celui se plaçant dans cette optique sait s'approprier les savoirs, faire usage de stratégies métacognitives (Wolfs, 1997) et envisage le cours comme étant « *une possibilité de comprendre le monde* » et de « *développer des compétences* » (Philippe et al., 1997). Il s'investit en outre fortement dans les activités proposées en cours. Il adopte dans ce cadre des manières d'étudier lui permettant de traiter activement l'information (Wolfs, 1997), en reformulant par exemple ses cours.
- ❖ La deuxième orientation est dite « **centrée sur la reproduction** ». Il s'agit là en fait d'une approche en surface, dans laquelle l'étudiant a pour seul but de « *répondre aux exigences de l'évaluation et compte essentiellement sur la mémorisation des faits* » (Romano, 1991). Dans ce cas, la peur de l'échec paralyse l'étudiant, mais peut également constituer, de manière assez paradoxale, une source de motivation pour lui (Philippe et al., 1997).

³⁷ Cités par Romano (1991).

Celui-ci est par ailleurs incapable d'entrevoir des relations entre les cours et les différents chapitres abordés par les enseignants. Il privilégie la mémorisation et la reproduction, par exemple en apprenant son cours par cœur ou en le relisant sans l'approfondir.

- ❖ La dernière orientation mise au jour par Entwistle (1988) est « **centrée sur la réussite** ». Autrement dit, elle est « *basée sur le besoin d'accomplissement de l'étudiant et sur une motivation extrinsèque ou instrumentale* » (Romano, 1991). L'objectif de cet étudiant est avant tout d'obtenir son diplôme. Ramsden (1992) qualifie pour sa part cette approche de « *stratégique* » : l'étudiant cherche à obtenir les meilleures performances scolaires et veut être reconnu par ses pairs et par les enseignants comme étant un « *bon étudiant* ». Aussi s'attache-t-il à « *gérer efficacement son temps* », à sonder les enseignants pour obtenir le plus d'informations possible quant aux examens et adapte ses manières d'étudier aux consignes de ceux-ci (Philippe et al., 1997).

L'explicitation de ces différents types d'approches permet de mieux saisir le lien qu'elles entretiennent avec les manières d'étudier. Ces dernières diffèrent selon que l'étudiant privilégie une approche en surface, en profondeur ou stratégique. A titre d'exemple, alors qu'un étudiant ayant opté pour une approche en surface cherche à mémoriser ses cours même s'il n'en comprend pas la totalité, à les surligner en les relisant et à ne prendre appui sur aucun autre support pour réviser, un étudiant préférant une approche en profondeur a, lui, plutôt tendance à développer des manières d'étudier visant à approfondir la matière à apprendre, en effectuant des lectures complémentaires ou encore en mettant en lien des différentes parties du cours.

Il est également important de préciser, au vu des propos développés dans la partie précédente portant sur la motivation, que les travaux d'Entwistle et Ramsden ont permis de rendre compte d'un lien entre l'approche de l'étudiant et la motivation de celui-ci. En effet, l'approche de surface et les manières d'étudier qui lui sont associées est plutôt liée à une motivation extrinsèque. Il en est de même concernant l'approche stratégique. A l'opposé, l'approche en profondeur et de ce fait les manières d'étudier consistant en un réel approfondissement de la matière, révèle généralement une motivation intrinsèque de la part de l'étudiant.

D'autres chercheurs ont également établi une catégorisation des différentes approches des étudiants. Ainsi, Pirot et De Ketele (2000), après avoir enquêté auprès de 19 étudiants inscrits

en psychologie et 19 en polytechnique, distinguent deux types d'individus : ceux privilégiant une approche dite « *sérialiste* », qui consiste en « *la reproduction la plus fidèle des connaissances* » et ceux optant plutôt pour une approche « *globaliste* » qui passe par une compréhension en profondeur de la matière à apprendre. Vermunt (1996) tend également à mettre en opposition ces deux visions en identifiant quatre types d'approches, reprises par Romainville (2000) :

- ❖ Une approche « **quantitative** » : l'étudiant peine à percevoir ce qui est véritablement important à apprendre, lit et relit son cours sans vraiment l'approfondir.
- ❖ Une approche « **orientée vers la reproduction** » : l'étudiant se situant dans cette approche a notamment pour habitude de souligner dans son cours les informations qui lui semblent essentielles et qui seront à apprendre par cœur.
- ❖ Une approche « **orientée vers le sens** » : dans ce cas, l'étudiant éprouve un véritable intérêt pour la matière et est capable de faire le lien entre les différents cours auxquels il assiste, ainsi que les différentes parties des cours.
- ❖ Une approche « **centrée sur l'application** » : l'étudiant se préoccupe de son avenir professionnel en s'assurant que les contenus enseignés lui seront véritablement utiles dans l'exercice de son futur métier.

De par les définitions qu'en donne l'auteur, les approches déclinées ici présentent des points communs avec celles identifiées par Entwistle (1988) et Ramsden (1992) : les deux premières sont comparables à l'approche de surface décrite par ces derniers, tandis que la troisième fait davantage référence à une approche en profondeur et la quatrième à une approche stratégique. Cette catégorisation se rapproche en outre de celle établie par Paivandi (2010), qui met au jour plusieurs « *perspectives dans la façon d'étudier* » :

- ❖ La perspective « **compréhensive** » : l'étudiant considère que la compréhension est primordiale. Il tente alors de « *s'approprier du savoir de manière personnalisée* ».
- ❖ La perspective « **minimaliste** » : l'étudiant fournit le moins d'efforts possible pour réussir aux examens.

- ❖ La perspective « **de performance** » : l'étudiant est « *mobilisé pour réussir ses études* », il souhaite acquérir les savoirs nécessaires en lien avec le métier qu'il désire exercer et obtenir son diplôme.
- ❖ La perspective « **de désimplification** » : l'étudiant « *se sent exclu ou s'exclut lui-même* », il est « *en voie de marginalisation.* »

En définitive, quelle que soit la catégorisation préférée par les chercheurs et même si celle-ci diffère de celle établie par Enwistle (1988) et Ramsden (1992), l'idée d'une approche en profondeur, d'une approche en surface et d'une approche stratégique est toujours présente, comme il en est le cas dans les travaux de Paivandi (2010).

Des chercheurs ont tenté de déterminer lesquelles apparaissaient être les plus favorables à la réussite. Ainsi, Pirot et De Ketele (2000) montrent que ceux adoptant une approche globaliste, autrement dit en profondeur, sont ceux qui obtiennent les meilleures performances, tandis que les « *sérialistes* » se retrouvent plus fréquemment en situation d'échec. Ces auteurs ont, en outre, mis en évidence le fait qu'accorder « *trop de temps à la mémorisation* », attitude typique des étudiants optant pour l'approche sérialiste, était un comportement pouvant engendrer un échec, en tout cas en ce qui concerne les étudiants inscrits en psychologie. Toutefois, les propos de certains chercheurs, tel que Romainville (1993), entrent en contradiction avec ces résultats. Pour ce dernier, les meilleures performances ne sont pas nécessairement obtenues par les étudiants sachant étudier la matière en profondeur mais plutôt par ceux préférant une approche stratégique. Ces derniers, sachant construire et faire usage de diverses stratégies d'apprentissage, obtiendraient de meilleurs résultats que les autres. D'autres auteurs, tels que Philippe et al. (1997), ont pour leur part constaté qu'il n'existait aucune relation significative entre l'approche préférée par l'étudiant et sa réussite en première année. Alors comment expliquer de telles divergences ? Une explication envisagée ici tient au fait que même si l'approche de surface est souvent privilégiée par les primo-entrants à l'université, la plupart d'entre eux combinent en réalité ces différentes approches. Ainsi, à titre d'exemple, un étudiant apprenant son cours par cœur (approche en surface) pourra tout autant, dans le même temps, effectuer des lectures complémentaires (approche en profondeur).

Finalement, les étudiants n'ont pas tous la même conception de l'apprentissage et ne poursuivent pas tous les mêmes buts. En fonction de ces facteurs, ils développent des

approches d'apprentissage différentes. Celles-ci influent à leur tour sur les manières d'étudier mises en œuvre par les jeunes arrivants à l'université. Or, il apparaît que certains de ces comportements soient plus associés que d'autres à la réussite.

II.2.3. Un aperçu des manières d'étudier associées à la réussite

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les liens entretenus entre manières d'étudier et réussite aux examens. Si pour Viau (1998)³⁸, « *il n'existe pas de stratégie universelle qui soit efficace pour tous les types d'apprentissage* » et donc par là même aucune véritable « recette miracle » pouvant être adressée aux étudiants pour les encourager à employer des manières d'étudier bien précises, certaines d'entre elles ont tout de même été identifiées par les chercheurs comme favorisant la réussite (Frickey et Primon, 2003). D'ailleurs, selon Alava (2000), les recherches menées depuis une dizaine d'années sur les pratiques d'étude ont mis en évidence et attesté du « *rôle prépondérant des modalités d'études comme facteur de discrimination et de réussite* ». Boulet et al. (1996) estiment même que l'on peut formuler l'hypothèse selon laquelle « *une partie des réussites à l'université est due à l'utilisation efficace de stratégies d'apprentissage appropriées par les étudiants* ».

Aussi semble-t-il opportun d'effectuer un passage en revue des différents comportements, durant les temps libres puis durant les heures de cours, associés à la réussite.

II.2.3.1. Manières d'étudier adoptées pendant les temps libres et réussite

Les manières d'étudier adoptées pendant les temps libres peuvent être de plusieurs natures. Cependant, la majorité des recherches s'étant attachées à mettre au jour le lien entre pratiques d'étude et réussite ont porté sur l'investissement temporel de l'étudiant et la qualité du travail fourni d'une part, ainsi que sur les pratiques de lecture et l'ambiance dans laquelle travaille l'individu d'autre part.

³⁸ Se référant aux travaux de Levin (1986).

II.2.3.1.a. Investissement temporel et qualité du travail fourni

D'après Romainville (2000), un certain nombre de stratégies jouent un rôle décisif sur la réussite. Parmi celles-ci figurent le fait de « *planifier son emploi du temps* » et de le respecter, d'utiliser des « *instruments d'objectivation de son emploi du temps* » tels qu'un agenda, de « *se fixer des échéances intermédiaires personnelles et planifier son travail en étapes* », ou encore de « *gérer l'équilibre entre le travail et les loisirs* ». Boulet et al. (1996), en dressant ce qu'ils nomment « *un portrait de l'étudiant à succès en général* », ont pour leur part constaté que les étudiants obtenant de meilleurs résultats avaient pour habitude de se fixer des objectifs, mais aussi de planifier leur travail et de « *s'organiser* » pour « *éviter la pression du temps* » et les révisions de dernière minute. Ces propos vont également dans le sens des travaux de Pirot et De Ketele (2000), pour lesquels les étudiants obtenant une mention ont entre autres pour particularité de s'attacher à planifier et à organiser leur travail.

Tous ces éléments se réfèrent en réalité à la gestion du temps par l'étudiant. Plus le temps de travail personnel augmente (que cela soit à la bibliothèque, à l'université ou chez soi) et plus les chances de réussite s'accroissent elles aussi (Milot et Orivel, 1980). D'ailleurs, dans leur modèle statistique³⁹, ces chercheurs montrent que le temps de travail personnel de l'étudiant est le second facteur le plus explicatif du taux de réussite (25% de la variance). Ce résultat fait écho aux propos de Duru-Bellat et al. (1994), selon qui une heure de travail supplémentaire augmente de 0.25% la note d'admissibilité en droit. De même, Frickey et Primon (2003), partant du constat que peu de travaux s'étaient intéressés à mettre en relation « *l'investissement pratique et temporel des étudiants* » avec la réussite, se sont eux aussi penchés sur cette question. Aussi ont-ils mené, après les examens du mois de janvier, une enquête par questionnaire auprès de 1061 étudiants issus des filières droit, SVT, psychologie et AES de Nice et Paris. Tout comme Milot et Orivel (1980), leurs résultats les conduisent à conclure que « *le volume horaire passé à travailler est plus grand chez les étudiants qui accèdent à l'année supérieure* ». Grignon et Gruel (1999) mettent pour leur part en avant l'importance du temps de travail personnel durant les week-ends puisque celui-ci augmenterait la probabilité de réussir. Felouzis (2001a) rejoint également cet avis, en affirmant que la réussite des étudiants est « *presque systématiquement liée à la quantité de travail* ». Ainsi va-t-il jusqu'à évoquer une « *métaphysique des examens* » qui adjoindrait « *presque*

³⁹ Modèle dans lequel apparaissent également la discipline, l'origine sociale, le financement des études, la ville universitaire, le mode de résidence, le statut matrimonial et la filière d'appartenance de l'étudiant.

mécaniquement » la réussite au travail. Cet auteur remarque en outre que l'échec est souvent assimilé à un manque de travail et non à un « *problème intellectuel* ».

Cependant, Grignon et Gruel (1999) font, eux, le constat d'un effet de saturation au-delà d'un temps de travail à la maison supérieur à 35 heures par semaine. Celui-ci s'avérerait même dans ce cas préjudiciable pour la réussite. D'autre part, selon Frickey et Primon (2003), le temps de travail personnel de l'étudiant, toutes choses égales par ailleurs, n'exerce un impact significatif que sur la réussite des étudiants inscrits dans certaines filières (comme AES). Aussi certains chercheurs (Romainville, 2000 ; Felouzis, 2001a) préviennent-ils quant au fait qu'il ne suffit pas de passer du temps à travailler, mais qu'il est nécessaire de s'intéresser également aux manières d'étudier en les appréhendant à travers « *la qualité du travail fourni* » (Frickey et Primon, 2003). En effet, ces derniers estiment incohérente une analyse des différentes pratiques « *une à une* », puisque « *ce n'est qu'en combinant les différentes manières de faire, en construisant des configurations de pratiques que l'on pourra analyser la liaison entre méthodes de travail et passage dans l'année supérieure* ». Ainsi, certaines manières d'étudier relatives à la qualité du travail seraient plus favorables que d'autres à la réussite. Ils montrent que les étudiants qui retravaillent leur cours en le structurant, en le mettant en ordre, mais aussi en le « *documentant* » ont de plus grandes chances de réussir et de passer en deuxième année, contrairement à ceux utilisant leur cours sans véritablement l'approfondir. Ces conclusions rejoignent également celles de Romainville (2000) et de Boulet et al. (1996), selon qui « *plus l'étudiant organise personnellement l'information à apprendre, plus ses probabilités de réussite sont importantes* ». Ces derniers ajoutent que les étudiants considérés comme forts « *recherchent davantage la logique inhérente au contenu* » et « *structurent davantage la matière à apprendre* », tandis que les étudiants estimés comme étant faibles cherchent plutôt à la « *reproduire* ». Ces résultats concordent avec ceux de Pirot et De Ketele (2000) d'après qui les étudiants parvenant à obtenir une mention ont mis un point d'honneur à accorder de l'importance « *à la compréhension des détails de la matière tout en ayant une vue d'ensemble de celle-ci* ». Finalement, plus la matière est traitée en profondeur, meilleures sont les chances d'obtenir de bons résultats aux examens. D'autres travaux ont été menés quant aux pratiques de lecture des étudiants et à l'ambiance de travail.

II.2.3.1.b. Pratiques de lecture et ambiance de travail

Certaines recherches portent sur les pratiques de lecture des étudiants. Ainsi, Millot et Orivel (1980) montrent que l'effet de la lecture « *d'ouvrages d'intérêt général* » est peu significatif sur la réussite. En revanche, Boulet et al. (1996) indiquent que l'étudiant à succès est caractérisé par des pratiques bien particulières : lorsqu'il effectue des lectures, il « *cherche à identifier les idées principales et le contenu essentiel des textes* ». De plus, il prépare davantage ses cours « *en lisant les ouvrages ou recueils de textes* » qui lui ont été recommandés par les enseignants. Ces constats rejoignent les conclusions de Coulon (2005). D'après ce dernier, les pratiques de lecture constituent un des « *instruments* » essentiels du métier d'étudiant. Pourtant, il a pu constater, lors de sondages effectués entre 1987 et 1996, que les étudiants ne lisaient que très peu : beaucoup d'entre eux ne lisent rien et seuls un tiers déclarent lire les références recommandées par les enseignants. Les pratiques de lecture décrites par Boulet et al. (1996) comme favorisant la réussite ne semblent en ce sens être maîtrisées que par un faible nombre d'étudiants.

Outre les pratiques de lecture, des travaux ont été produits sur l'ambiance dans laquelle travaille l'étudiant. En effet, « *le faible degré d'encadrement pédagogique caractéristique des facultés* », conduit à « *l'existence d'un travail personnel non encadré et géré dans des espaces personnels* » (Lahire, 1997). Or, nombreux sont les étudiants à travailler dans des endroits qui ne sont à l'origine pas prévus à cet effet, des lieux « *multi usages* », « *multifonctions* » pouvant constituer des obstacles à la concentration (Lahire, 1997). Il semble pourtant qu'un climat serein soit plus propice à de meilleurs apprentissages. C'est en tout cas ce que relèvent à nouveau Boulet et al. (1996) : l'étudiant « *à succès* » s'installe de préférence dans un endroit calme exempt de toute agitation pour travailler. Il éteint généralement tout appareil audio ou vidéo afin de se concentrer au mieux. Cet étudiant préfère travailler seul, bien que Millot et Orivel (1980) aient montré que le temps de travail en groupe passé au domicile a un impact positif sur la réussite.

Ces différents facteurs passés en revue, il convient dès à présent d'examiner ceux relatifs aux manières d'étudier employées durant les heures de cours.

II.2.3.2. Quelles manières d'étudier en cours pour quelles performances ?

Les principaux constats effectués par les chercheurs quant aux pratiques d'étude en situation de cours sont relatifs à la prise de notes. Pour Altet (1994b) ou encore Boyer et al. (2001), celle-ci s'avère source de difficultés pour les étudiants en cours magistral. En effet, nombre d'entre eux peinent à identifier les éléments qui sont véritablement importants et qui doivent de ce fait être pris en notes (Coulon, 2005). D'autres constatent qu'une proportion considérable d'étudiants déclare ne pas comprendre le cours mais prendre tout de même des notes (Montfort, 2000). Pour Boyer et Coridian (2002b), la prise de notes peut s'effectuer, en fonction des étudiants, de plusieurs manières : l'étudiant peut d'une part tenter de transformer en notes la totalité de la parole enseignante, ce qui revient à écrire mot à mot tous les propos émis par celui-ci. Il peut d'autre part effectuer une « *sélection raisonnée* » des éléments importants, ou bien encore alterner entre prise de notes et moments d'inattention. Néanmoins, une grande majorité des enseignants considère que cette prise de notes doit se faire « *de façon intelligente* » (Boyer et Coridian, 2004). De par ces considérations et les éléments précédents mettant en avant les bénéfices d'une approche en profondeur, on pourrait en déduire qu'une prise de notes « *intelligente* » et réfléchie, consistant à sélectionner l'information, est manifestement plus favorable à la réussite qu'une prise de notes automatique et machinale visant à recopier dans son intégralité le discours tenu par l'enseignant. Cependant, ces propos sont à modérer puisqu'il apparaît que les étudiants de certaines filières n'ont pas véritablement le choix de procéder à une sélection des informations à prendre en notes, mais ne sont pas pour autant voués à l'échec. Il en est par exemple le cas de ceux inscrits en pharmacie et en médecine, dont le but, en raison du rythme des cours et du mode de fonctionnement de ces filières, est généralement de prendre le plus de notes possible.

Concernant à présent l'attitude de l'étudiant, Boyer et Coridian (2002b) évoquent des cours « *perturbés par les allers et venues des étudiants* » : tandis que certains sortent fumer, d'autres s'autorisent à partir avant la fin du cours. D'autres encore mangent en cours ou bavardent entre eux, faisant fi de la présence de l'enseignant. Néanmoins, il semble que l'ensemble de ces comportements soit préjudiciable pour la réussite, puisque Boyer et Coridian (2001) indiquent que « *l'assistance aux cours doit être active* ». Il apparaît en effet indispensable que l'étudiant s'implique dans les activités proposées pour favoriser ses chances de succès à l'examen. C'est d'ailleurs là une des caractéristiques de l'étudiant à succès décrit par Boulet et al. (1996).

Enfin, même si cette variable ne peut totalement être considérée comme une manière d'étudier employée en cours, intéressons nous tout de même à l'assiduité de l'étudiant. Ce facteur fait partie des manières d'étudier exerçant sans doute le plus gros impact sur la réussite des étudiants. Soulié (2002) montre que les résultats de ces derniers aux examens sont meilleurs lorsque ceux-ci ont assisté de façon assidue aux cours : après une enquête menée auprès d'étudiants inscrits en première année de sociologie, il constate que 53,2% des étudiants assidus ont obtenu une note égale ou supérieure à la moyenne, contre 21,7% concernant les non assidus. La présence et l'assiduité des étudiants aux cours constituent en outre « *des préalables essentiels à l'intégration à l'université* » (Boyer et Coridian, 2004).

En guise de conclusion à cette partie, il est important d'ajouter que d'après Boulet et al. (1996), l'étudiant « *efficace* » est celui qui sait faire usage de diverses stratégies d'apprentissage et cela à bon escient. Mais, Parmentier et Romainville (1998) sont quelque peu en contradiction avec ces propos. Bien que Romainville (1993) estime qu'un étudiant performant est un étudiant qui a su mettre au point un certain nombre de stratégies, il considère avec Parmentier (1998) que l'étudiant « *efficace* » n'est pas nécessairement celui qui a su adopter telle ou telle stratégie pour parvenir à la réussite, mais plutôt « *celui qui exerce sur ses propres manières d'apprendre une réflexion lui permettant de les adapter* ». Autrement dit, ces chercheurs pensent que les stratégies métacognitives sont celles exerçant l'impact le plus important sur la réussite, la métacognition se définissant comme étant « *l'auto-analyse des systèmes de traitement de l'information que tout individu met en œuvre pour apprendre, se souvenir, résoudre des problèmes ou conduire une activité* » (Raynal et Rieunier, 2005). Pour eux, la remise en question de ses propres manières d'apprendre, mais aussi le réajustement de ses pratiques d'études par l'étudiant font partie des manières d'étudier exerçant un réel impact sur leur succès aux examens. Pirot et De Ketele (2000) rejoignent cet avis : pour eux, le fait de « *ne pas remettre suffisamment en question les démarches de travail inappropriées et ne pas les modifier* » est un facteur associé à l'échec.

Finalement, nous avons défini dans ce chapitre ce qu'est la motivation ainsi que les réalités que recouvre ce concept. Nous optons pour une approche sociocognitive de la motivation en nous appuyant sur les théories de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985), du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) et sur le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1998). Les travaux cités ont permis de mettre en avant l'importance de la satisfaction de différents besoins et de la perception des individus de leur environnement sur leur motivation. Nous avons ensuite focalisé notre attention sur la motivation des étudiants de première année

universitaire : celle-ci est souvent fragile, nombre de jeunes bacheliers s'inscrivant à l'université par défaut ou dans le cadre d'une propre auto-sélection de leur part. Cette situation est regrettée par les enseignants selon lesquels cette absence de motivation est lourde de conséquences sur la réussite. D'ailleurs, plusieurs recherches, telle celle de Lambert-Le Mener (2012), montrent que cette variable constitue un facteur clé dans la compréhension des performances des étudiants aux examens. La motivation entretenant certains liens avec les manières d'étudier des jeunes bacheliers, c'est à ce concept que nous nous sommes ensuite intéressée. La construction des manières d'étudier, étant vues comme le travail personnel accompli par l'étudiant pendant et en dehors des heures de cours et étant à mettre en lien avec le concept de stratégie d'apprentissage, dépend largement de la conception de l'apprentissage des étudiants et du type d'approche d'études mis en œuvre par les individus. Suivant celle-ci, ces derniers étudient plus ou moins en profondeur. Ces différences de comportement en termes de manières d'étudier engendrent des différences en termes de succès aux examens, certaines manières d'étudier étant plus propices que d'autres à la réussite.

La revue de la littérature présentée jusqu'ici nous a en définitive menée à dresser un aperçu des différents facteurs de réussite à l'université. Cependant, n'a été abordée jusqu'ici que la question des déterminants inhérents aux étudiants. Pourtant, l'ensemble de ces éléments semble être encore insuffisant pour expliquer l'échec dans son intégralité, celui-ci constituant un phénomène « complexe » (Galand et al., 2005). En effet, même les études intégratives, c'est-à-dire prenant en considération de façon simultanée l'ensemble des différents types de facteurs cités ci-dessus, ne parviennent à expliquer plus de la moitié « *des différences de performances universitaires entre étudiants* » (Galand et al., 2005). Certes, il existe une part d'éléments inhérents à l'étudiant que l'on ne pourra jamais totalement expliquer, mais pour Delhaxhe, Houart et Pollet (2011), « *l'apprentissage n'est pas seulement l'affaire de l'apprenant* ». Duru-Bellat (1995) mentionne pour sa part le fait qu'il est important de ne pas négliger « *les causes d'échec inhérentes au fonctionnement même de l'université* ». C'est dans cette perspective que d'autres travaux se sont intéressés aux effets du contexte d'étude sur les étudiants. En effet, d'après Felouzis (1999), les universités, de par leur forte autonomie, participent à la mise en place de contextes d'enseignement hétérogènes pour les étudiants, cela en raison « *d'un ensemble de phénomènes qui relèvent à la fois du niveau de l'organisation (les stratégies des acteurs, la capacité à développer une action concertée etc.), de celui des autres institutions de formation, et enfin de la culture disciplinaire qui organise en partie les comportements des universitaires* ». Par conséquent, des chercheurs ont émis l'hypothèse d'un impact des caractéristiques du contexte universitaire sur la réussite des étudiants. Ont en ce sens été produits des travaux portant sur les

effets de « *site* », expression préférée par Michaut (2000) à celle d'effet « *établissement* ». Citons à ce titre les écrits de Duru-Bellat et al. (1994) qui se sont penchés sur les conséquences d'une scolarisation au sein d'une antenne universitaire. Ils montrent que toutes choses égales par ailleurs, les étudiants parcourant leur cursus à l'antenne universitaire de Nevers ont moins de chances de réussir que leurs semblables étudiant à l'université « mère » de Dijon : alors qu'ils bénéficient des mêmes enseignements et modalités d'examens, ils sont 16% de moins à être reçus aux examens. Felouzis (1999, 2001b) aboutit au même type de constat : ceux évoluant dans les antennes d'Agen et de Périgueux ont de moins bons résultats en L1 que ceux étudiant dans l'université « mère » de Bordeaux. Cependant, cette différence disparaît dès la deuxième année d'études. L'une des explications à ce résultat peut sans doute résider dans le fait que, s'agissant du plus proche lieu du domicile offrant la possibilité de poursuivre les études, une partie des étudiants inscrits en antenne universitaire l'y est par défaut. On peut alors supposer que ces individus sont moins motivés d'une part et ne présentent pas, d'autre part, les caractéristiques scolaires et sociales considérées comme étant les plus propices à la réussite. Dans cette même perspective, Nicourd, Samuel et Vilter (2011) se sont attachées à montrer que certaines inégalités territoriales, en termes d'université d'appartenance, exerçaient un effet sur la réussite des étudiants inscrits en première année d'administration économique et sociale. Ce résultat serait la conséquence de la sectorisation à l'entrée à l'université, qui « *conduit les établissements à être représentatifs de la composition sociale de leur environnement* ».

Comme le mentionne Michaut (2000), parallèlement aux effets de site, d'autres auteurs se sont penchés sur les dispositifs d'aide aux étudiants. C'est notamment le cas de M'Piayi (1999) qui a établi une comparaison entre les résultats des redoublants inscrits en DEUG Sciences de la Vie et ceux de niveau initial comparable ayant bénéficié l'année précédente d'un semestre de remise à niveau, dispositif destiné à soutenir les étudiants les plus faibles en début d'année ou bien après la session anticipée. Même s'il semble à première vue profitable pour les étudiants de L1 d'en bénéficier, M'Piayi montre que le dispositif de remise à niveau n'a en réalité qu'un effet de courte durée, voire même nul sur les notes obtenues à la session d'orientation par les étudiants. De son côté, Danner (1999), évaluant ses effets dans deux universités, montre que le tutorat d'accompagnement joue de façon positive sur la réussite : plus il est fréquenté, meilleure est la réussite, ce résultat étant particulièrement significatif pour les étudiants les plus faibles. D'autres recherches ont porté sur le fait de suivre les cours à distance : d'après les observations de Ben Abid (2000)⁴⁰, ce dispositif ne présente que de faibles taux de réussite. Mais cela semble

⁴⁰ Cité par Michaut (2000).

plutôt tenir au fait que ces étudiants ne présentent pas les mêmes caractéristiques que ceux effectuant un parcours en présentiel : nombre d'entre eux exercent une activité salariée à plein temps, ont des enfants et n'ont parfois même jamais obtenu leur baccalauréat (Michaut, 2000).

Enfin, l'efficacité des modes d'organisation pédagogique sur la réussite des étudiants de première année universitaire est une dimension ayant elle aussi été approfondie par les chercheurs. Ainsi, l'organisation pédagogique s'articule selon Michaut (2000) autour de quatre dimensions principales : l'organisation générale, les curricula, les modes de certification et les dispositifs particuliers d'aide à la réussite. Il montre à l'issue d'une enquête menée dans les filières AES, psychologie et SVT de trois universités (Dijon, Nantes et Toulouse), que les modes d'organisation pédagogique constituent un facteur faiblement explicatif des résultats obtenus par les étudiants aux examens. A titre d'exemple, seule la durée annuelle d'enseignement a un impact positif et significatif sur la réussite en L1. Pour ce qui est des permanences des enseignants, du taux d'encadrement, de la concertation entre enseignants ou encore de la proportion de cours magistraux, l'impact demeure toujours non significatif.

Si ces différentes recherches montrent que l'effet du contexte universitaire sur la scolarité des étudiants s'avère moindre, comparé par exemple à celui du passé scolaire, nous avons cependant constaté que très peu de recherches s'étaient penchées sur les facteurs pédagogiques et plus particulièrement sur les pratiques pédagogiques des enseignants, cette dimension étant en réalité le plus souvent évoquée par les chercheurs en conclusion de leurs travaux, en guise de perspective de recherche. C'est la raison pour laquelle nous nous pencherons sur ce facteur dans la partie suivante.

DEUXIEME PARTIE

LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS : CONCEPTUALISATION ET PROBLEMATISATION D'UN THEME PEU ABORDE DANS LA LITTERATURE

S'il existe un réel consensus au sein de la communauté scientifique sur la nécessité de développer des recherches portant sur la pédagogie universitaire, le thème des pratiques pédagogiques des enseignants au sens précis du terme n'a jusqu'à présent fait l'objet que de peu de travaux. Dans ses recherches portant sur le premier cycle universitaire, Bru pointait déjà du doigt en 2001 une « *absence de connaissances suffisantes et détaillées* » en ce qui concerne les pratiques des enseignants, rendant ainsi « *difficile des travaux dont nul ne peut nier l'importance* ». La situation semble depuis avoir peu changé, puisque plus récemment, Adangnikou (2008) constate qu'il n'existe finalement que très peu de recherches portant véritablement sur les pratiques d'enseignement à l'université. Pourtant, la prise en compte de facteurs pédagogiques, comme les pratiques des enseignants, s'avère d'après certains auteurs (Romainville, 2000 ; Romainville et Michaut, 2012) indispensable dans les recherches menées sur les déterminants de la réussite puisqu'ils auraient certains effets sur les étudiants.

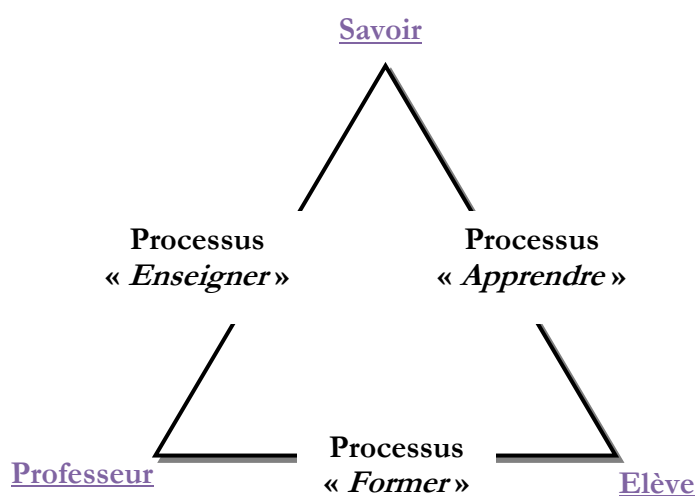
C'est la raison pour laquelle nous faisons le choix de nous pencher sur ce thème de recherche. Seront d'abord exposés au cours du troisième chapitre des premiers éléments visant à une meilleure compréhension des pratiques mises en œuvre par les enseignants. Puis, le quatrième chapitre de ce travail sera consacré à la problématisation de notre objet de recherche.

CHAPITRE III

POUR UNE MEILLEURE COMPREHENSION DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES MISES EN ŒUVRE A L'UNIVERSITE

Les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants obéissent à certaines logiques qu'il est nécessaire de connaître pour mieux les comprendre. L'objectif de ce chapitre est justement, à l'appui de la littérature déjà produite sur le sujet, d'éclairer le lecteur quant à ces mécanismes. Dans ce cadre, nous étudierons d'abord les facteurs intervenant dans la construction des pratiques des enseignants. En effet, Houssaye (1992) s'est attaché à élaborer un modèle de compréhension de la situation pédagogique, formalisé sous forme d'un « *triangle pédagogique* ». Les trois sommets de ce triangle représentent respectivement le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Chacun des trois côtés représente un processus : celui de l'enseignement entre l'enseignant et l'élève, de la formation entre l'enseignant et l'apprenant et de l'apprentissage entre le savoir et l'apprenant.

Figure 3 : Le triangle pédagogique d'après Houssaye (1992)



D'après ce chercheur, toute pédagogie s'articule autour de la relation entre deux des trois éléments, le troisième en étant exclu. À partir de ce modèle, on peut supposer que les pratiques adoptées par les enseignants varient en fonction de la situation pédagogique privilégiée par ces derniers. Néanmoins, d'autres facteurs permettent également d'expliquer les pratiques des enseignants. En effet, le contexte pédagogique a lui aussi un rôle à jouer. Romainville (2000) mentionne par exemple à ce titre la taille des groupes. De même, l'entrée d'un nombre de plus en plus important de jeunes détenteurs d'un baccalauréat technologique ou professionnel à l'université conduit vraisemblablement les enseignants à adapter certaines de leurs pratiques à cette hétérogénéité du public, plusieurs chercheurs allant même jusqu'à évoquer le terme de « *seconдарisation* » des premiers cycles universitaires (Rayou, 1999 ; Bourgin, 2011). D'ailleurs, cette diversité croissante des étudiants entrant dans l'enseignement supérieur réclame des méthodes pédagogiques appropriées (Peretti, 2009). Romainville (2000) évoque en outre une influence de la « *propre expérience d'apprentissage* » des enseignants sur leurs pratiques.

Toutefois, nous nous intéressons plus particulièrement à trois dimensions pouvant contribuer à mieux comprendre les pratiques mises en œuvre par les enseignants : leur statut et les difficultés auxquelles ils sont confrontés dans le cadre de l'exercice de leur métier ; leur conception de l'enseignement et enfin leur formation à la pédagogie.

III.1. Des enseignants provenant d'horizons différents et confrontés à une complexification de leur métier

Le mode de fonctionnement du « monde enseignant » à l'université présente certaines particularités que la partie suivante vise à présenter. En effet, les enseignants exerçant à l'université viennent d'horizons différents et ne bénéficient pas tous du même statut, cela pouvant sans doute influencer les pratiques qu'ils mettent en œuvre. De plus, les enseignants-chercheurs, faisant l'objet d'un focus, ont affaire à une complexité croissante de leur métier, en raison des multiples « *casquettes* » qu'ils sont amenés à revêtir dans le cadre de leur profession. La tâche d'enseignement qui leur est dévolue, au contraire de leurs activités de recherche, n'est de surcroît encore à l'heure actuelle que peu valorisée.

III.1.1. Différentes « catégories » d'enseignants à l'université

Parmi les enseignants exerçant dans l'enseignement supérieur en 2011-2012, 84% sont en poste à l'université (MESR, 2013). Issus d'horizons différents, tous n'ont pas le même statut, ne tiennent pas les mêmes fonctions au sein de l'université et ne bénéficient pas de la même formation en matière de pédagogie. On peut d'une part distinguer les personnels qualifiés dans les textes de lois d'« *enseignants-chercheurs* ». Ils constituent un peu plus de la moitié des enseignants à l'université. Parmi eux, l'on distingue :

- ❖ **Les Professeurs des Universités** : ils représentent un peu plus de 22% des enseignants (Bideault et Rossi, 2012). Ils constituent le plus haut grade dans la hiérarchie des universitaires. L'accession à ce poste requiert depuis 1984 l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches (HDR). Elle nécessite également l'inscription sur une liste de qualification, puis la candidature à un concours de recrutement « *sur titres et travaux* » ou à un concours « *d'agrégation* » (Thomas-Bion, 2010). En raison des qualifications requises pour obtenir un tel poste, ces enseignants ont généralement déjà une solide expérience dans le domaine de la recherche, mais aussi de l'enseignement. En réalité, ils sont majoritairement recrutés parmi les Maîtres de Conférences. Même s'ils consacrent la majorité de leur temps à leurs recherches et à la gestion d'une équipe de recherche, ils ont à s'acquitter d'une tâche d'enseignement de 192 heures de travaux dirigés (TD) ou toute combinaison équivalente par an.
- ❖ **Les Maîtres de Conférences** : ils sont engagés sur concours dans chaque établissement après avoir obtenu leur doctorat et avoir été « *qualifiés* » aux fonctions de Maître de Conférences. Ils exercent non seulement leurs activités de chercheur, mais ont aussi pour mission « *la transmission de compétences scientifiques aux étudiants et un certain nombre de tâches liées au fonctionnement de leur département* » (Thomas-Bion, 2010). Bien plus nombreux que les Professeurs des Universités puisqu'ils représentent près de 38% des enseignants (Bideault et Rossi, 2012), leur service annuel en matière d'enseignement n'en est pas moins identique à ces derniers.

D'autre part, l'université compte également des **enseignants du second degré**, que ceux-ci soient certifiés ou agrégés. En effet, depuis 1972, ils peuvent, s'ils le souhaitent, être nommés en poste dans des universités. Pour cela, ils doivent prendre connaissance de la liste des emplois à

pourvoir dans les établissements de l'enseignement supérieur publiée au bulletin officiel et adresser une demande à l'établissement souhaité. N'exerçant aucune activité de recherche, leur obligation de service n'est pas la même que celle des enseignants-chercheurs puisqu'elle s'élève à 348 heures par an. Ce groupe représente un peu plus de 10% des personnels venant enseigner à l'université (Bideault et Rossi, 2012).

Enfin, une dernière catégorie, qualifiée d'« *enseignants non permanents* », représente non loin d'un tiers des enseignants (Bideault et Rossi, 2011). Parmi ceux-ci, on recense :

- ❖ **Les Attachés Temporaires d'Enseignement et de Recherche (ATER)** : créée en 1988, cette catégorie regroupe des enseignants-chercheurs non titulaires, recrutés en contrat à durée déterminée. Ce statut permet en réalité « *à des doctorants en fin de thèse ou à des docteurs en attente de recrutement dans l'année qui suit leur thèse d'obtenir un contrat à durée déterminée pour enseigner dans une université pendant un an* » (Thomas-Bion, 2010). Les ATER exercent en matière d'enseignement les mêmes fonctions qu'un Maître de Conférences.
- ❖ **Les allocataires de recherche** : les doctorants bénéficiant d'un contrat doctoral ont la possibilité, s'ils le souhaitent, d'assurer un « *enseignement dans le cadre d'une équipe pédagogique, pour un service égal au plus au tiers du service annuel d'enseignement de référence des enseignants-chercheurs*⁴¹ ». Tout en préparant une thèse ou en menant d'autres activités de recherche, ils enseignent donc sous l'égide d'un enseignant-chercheur titulaire et exercent dans la grande majorité des cas pour assurer les travaux dirigés.
- ❖ **Les agents temporaires vacataires** : ils doivent être âgés de moins de 28 ans et être inscrits en vue de la préparation d'un diplôme de troisième cycle. Ce sont donc en réalité des doctorants, qui bien que ne bénéficiant pas d'un contrat particulier finançant leur thèse, sont chargés de travaux dirigés (à raison de 96 heures par an) ou de travaux pratiques (144 heures par an), sous la direction d'un enseignant-chercheur titulaire.

Ces trois statuts dont peuvent profiter les doctorants ou jeunes docteurs représentent à eux seuls un peu plus de 23% des enseignants en fonction à l'université (Bideault et Rossi, 2012). Mais d'autres « types » de personnels rentrent également dans cette même catégorie « *d'enseignants non permanents* » :

⁴¹ Décret n°2009-464 du 23 avril 2009, Art. 5.

- ❖ **Les enseignants associés** : il s'agit généralement de spécialistes d'un domaine précis désireux d'exercer la fonction d'enseignant-chercheur durant une durée limitée. Recrutés par les établissements après présentation de leur candidature, ils peuvent choisir d'exercer à plein temps, mais doivent « *justifier d'une expérience professionnelle autre qu'une activité d'enseignement directement en rapport avec la spécialité enseignée. Cette expérience professionnelle doit être de sept ans dans les neuf dernières années pour un Maître de Conférences associé et de neuf ans dans les onze dernières années pour un Professeur des Universités associé*⁴² » (MEN, 2012c). Leurs obligations de service sont alors les mêmes que celles des enseignants-chercheurs titulaires.
- ❖ **Les chercheurs postdoctorat** : ce sont le plus souvent des docteurs depuis moins de dix ans, engagés en contrat à durée déterminée au sein d'un laboratoire de recherche et exerçant une activité d'enseignement en l'attente d'une titularisation.
- ❖ **Les lecteurs et maîtres de langues étrangères** : ils sont généralement étrangers et contribuent de par leur bilinguisme au perfectionnement des étudiants dans le domaine des langues, cela généralement durant les travaux dirigés.
- ❖ **Les chargés d'enseignement vacataires** : également nommés « **intervenants extérieurs** », il s'agit de professionnels non enseignants. Ils sont à la direction d'une entreprise, ou exercent une autre activité rémunérée d'au moins 900 heures par an. Pouvant dispenser des cours magistraux, travaux dirigés ou travaux pratiques, ils sont toutefois limités à 64 heures de cours par an (ou 96 heures de TD ou toute combinaison équivalente).

L'ensemble des individus regroupés sous ces quatre derniers statuts ne représente cependant que près de 8% du personnel venant enseigner à l'université (Bideault et Rossi, 2012).

Les enseignants exerçant à l'université n'ont donc pas tous le même statut et n'occupent pas les mêmes fonctions au sein de cette institution. Ils n'ont de ce fait pas tous la même expérience en matière d'enseignement. Cette situation interroge quant à la nature des pratiques pédagogiques

⁴² Propos issus du site internet du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (<http://www.education.gouv.fr/cid1216/les-enseignants-associes.html>).

qu'ils mettent en œuvre. A titre d'exemple, on peut se demander si les enseignants du second degré, plus habitués à un public de lycéens, optent pour les mêmes pratiques que les Professeurs des Universités, ces derniers étant le plus souvent confrontés à des étudiants inscrits en Master. Par ailleurs, lorsqu'est étudiée plus précisément la situation des personnels dits « enseignants-chercheurs », on constate que ceux-ci ont à faire face à une véritable complexité dans l'exercice de leur profession.

III.1.2. Des enseignants confrontés à des missions multiples

Le métier d'enseignant-chercheur a fait l'objet durant ces dernières décennies d'évolutions majeures. Concernant d'abord la terminologie de la fonction, tout comme le fait remarquer Fave-Bonnet (1994), on ne parle aujourd'hui plus de « *professeurs* » mais d'« *universitaires* »⁴³ et même « *d'enseignants-chercheurs* ». Ces deux derniers termes, accolés l'un à l'autre, pourraient presque suffire pour traduire la diversité des tâches des enseignants. En fait, derrière cette locution, entrée dans le langage courant depuis la promulgation de la loi Savary en 1984, se cache une réalité généralement méconnue du grand public. En effet, le métier d'enseignant-chercheur s'est à la fois diversifié, mais aussi complexifié au fil du temps. Ainsi ceux-ci ont-ils affaire à plusieurs tâches différentes : la recherche, l'enseignement, mais aussi les « *missions de service à rendre à la communauté interne et externe* » (Dreyfus 1996).

La mise en place du système LMD (Licence, Master, Doctorat) dans les années 2000 et la promulgation en 2007 de la LRU⁴⁴ ont conduit à l'instauration d'un nouveau décret le 23 avril 2009 concernant le statut des enseignants-chercheurs. Aussi prendrons-nous appui sur ce décret pour faire état des différentes missions confiées à ces derniers. A travers sa lecture, connaissance est d'abord prise de la tâche d'enseignement dont les enseignants doivent s'acquitter : « *les enseignants-chercheurs participent à l'élaboration, par leur recherche, et assurent la transmission, par leur enseignement, des connaissances au titre de la formation initiale et continue incluant, le cas échéant, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Ils assurent la direction, le conseil, le tutorat et l'orientation des étudiants et contribuent à leur insertion professionnelle.* »⁴⁵ De ce fait, le métier d'enseignant à l'université ne consiste plus seulement à préparer des cours ou à suivre le travail

⁴³ Terme employé dans le rapport Dury (1988), cité par Fave-Bonnet (1994).

⁴⁴ Loi relative aux libertés et responsabilités de l'université.

⁴⁵ Citation, ainsi que les 2 suivantes, toutes trois issues de l'article 3 du décret n°2009-460 du 23 avril 2009.

des étudiants (Bireaud, 1996). Au-delà de leur obligation de service annuel de 128 heures de cours magistral par an, ou de 192 heures de travaux dirigés ou de travaux pratiques, ou de toute combinaison équivalente, ils ont également à se préoccuper du devenir de leurs étudiants. De même, Musselin (2008) précise que derrière ce terme d'enseignement se cache en réalité une multitude d'activités : outre la préparation des cours, la présence en classe, l'encadrement de mémoires ou encore la correction de copies, les enseignants peuvent être amenés à négocier des stages pour leurs étudiants, à concevoir ou gérer des cursus en ligne, ou bien encore à effectuer le suivi personnalisé d'étudiants. L'enseignement en lui-même s'est donc complexifié et exige de nouvelles compétences (Bireaud, 1996).

Ce même décret fait également état des missions assignées à l'enseignant en ce qui concerne le domaine de la recherche : *« ils ont également pour mission le développement, l'expertise et la coordination de la recherche fondamentale, appliquée, pédagogique ou technologique ainsi que la valorisation de ses résultats. Ils participent au développement scientifique et technologique en liaison avec les grands organismes de recherche et avec les secteurs sociaux et économiques concernés. »* Les enseignants-chercheurs se voient confier là deux fonctions distinctes : d'une part la recherche proprement dite et d'autre part la valorisation ainsi que la promulgation des résultats de ces recherches, que cela soit à travers la présentation orale des travaux aux différents publics intéressés, ou la rédaction et la publication d'articles scientifiques. De même que pour l'enseignement, Musselin (2008) précise que le mot « recherche » traduit un grand nombre d'activités dont elle cite quelques exemples : faire passer des expérimentations, préparer des publications ou des conférences, mais aussi répondre à des appels d'offres, négocier et gérer des contrats de recherche, s'entretenir avec les médias pour participer à la vulgarisation des connaissances produites sont tout autant de tâches faisant partie de la recherche et incombant aux enseignants.

Supplétivement à ces activités d'enseignement et de recherche, les enseignants ont également à gérer des tâches de type administratif. En effet, la loi Savary de 1984 a eu entre autres conséquences de faire accroître l'implication des enseignants dans la gestion de leur université (Fave-Bonnet, 1994) : *« les fonctions des enseignants-chercheurs s'exercent dans les domaines suivants : l'enseignement incluant formation initiale et continue, tutorat, orientation, conseil et contrôle des connaissances ; la recherche ; la diffusion des connaissances et la liaison avec l'environnement économique, social et culturel ; la coopération internationale ; l'administration et la gestion de l'établissement. »*⁴⁶

⁴⁶ Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, Art.55.

Les enseignants ont alors par exemple été invités à se rendre régulièrement aux jurys d'examen. Ceux élus au sein des différentes instances universitaires sont conviés à participer aux conseils d'UFR, conseils de laboratoire, conseils scientifiques, conseils d'administration et autres assemblées de concertation et de décisions. Ils peuvent de surcroît assumer des fonctions telles que vice président d'une université, directeur d'UFR, directeur d'une unité de recherche, ou encore chargé de missions. Ces fonctions sont décrites dans le décret de 2009 en partie comme suit : « *ils participent aux jurys d'examen et de concours* », « *ils concourent à la vie collective des établissements et participent aux conseils et instances prévus par le code de l'éducation et le code de la recherche ou par les statuts des établissements.* » D'autres missions administratives sont de nature plus pédagogique : ainsi, certains enseignants-chercheurs sont responsables de diplômes ou de mentions. Il leur incombe alors la responsabilité de développer de nouvelles maquettes, de recruter des intervenants pour assurer certains enseignements, ou encore d'organiser au mieux l'emploi du temps des étudiants. Dans un rapport d'enquête portant sur le travail des enseignants-chercheurs, Faure, Soulié et Millet (2005) mentionnent en définitive le fait que l'ensemble de ces activités administratives requiert une part de plus en plus importante de leur temps, allant même jusqu'à employer les termes de « *bureaucratization croissante* » du métier d'enseignant-chercheur.

De même, Espéret (2001) dans un rapport au ministère de l'Education Nationale fait un état des lieux de la situation. Il résume la posture des enseignants-chercheurs en mettant en exergue l'étendue de la diversité des missions confiées aux universités et par là même aux universitaires. En ce sens, il cite entre autres le fait de devoir s'occuper des « *relations internationales* » (établir des contacts, organiser et gérer les échanges...), de « *valoriser la recherche* », ou encore de « *contribuer au développement local* ». Par ailleurs, il mentionne le fait que les enseignants sont maintenant conduits à exercer leur métier de façon différente, « *de manière plus ouverte* » et en association avec de nombreux partenaires externes à l'université. Cela exige de leur part « *un investissement important en temps et compétences, au-delà de leurs activités habituelles de recherche et d'enseignement* ». Plus récemment encore, Musselin (2008) affirme que la particularité des tâches attribuées aux enseignants réside dans leur « *caractère multifonctions* ». Elle ajoute que « *la question de l'arbitrage entre les différentes activités, et donc celle de la répartition du temps de travail sont centrales dans l'étude du travail des universitaires* ».

Cette multiplicité des tâches était déjà évoquée par Poissant en 1996. Celle-ci regroupait alors les activités des enseignants sous quatre types : « *l'enseignement* », « *la recherche* », « *les services à la*

collectivité » et « *la participation à la vie universitaire.* »⁴⁷ Chacun de ces groupes comprend différentes activités. Le tableau suivant synthétise celui présenté par Poissant (1996), elle-même s'étant appuyée sur les travaux de Braskamp et Ory (1994) :

⁴⁷ Certes les travaux de Poissant portent sur la situation au Québec. La situation des enseignants dans cette province du Canada étant cependant de ce point de vue très proche de celle des enseignants exerçant en France, la présentation de ce tableau, offrant une vue plus synthétique des missions des enseignants, nous est parue pertinente.

Tableau 2 : Récapitulatif des différentes missions des enseignants à l'université.

TACHES D'ENSEIGNEMENT	TACHES DE RECHERCHE ET ACTIVITES CREATRICES	SERVICES PROFESSIONNELS	PARTICIPATION A LA VIE UNIVERSITAIRE
Enseignement (Enseignement, organisation d'un cours ...)	Conduite d'une recherche (Rédaction de livres, d'articles dans des journaux, d'autres types d'articles et de rapports, présentation d'articles à des rencontres professionnelles ...)	Conduite d'une recherche appliquée et évaluation (Conduite d'une recherche appliquée, d'un contrat de recherche, de l'évaluation du personnel de recherche pour le compte d'une autre institution ...)	Contribution sur le campus (Administration et organisation d'une unité universitaire, service en tant que directeur ou membre d'un comité universitaire ...)
Conseil et supervision (Conseil et parrainage des étudiants en ce qui concerne les cours, références et recommandations, supervision des chargés de cours, conseil des étudiants dans leur projet de recherche ...)	Production d'œuvres créatrices (Création de nouvelles, de livres, de poèmes, d'essais, de musique, participation à des compétitions, des commissions, direction d'une œuvre créatrice ...)	Diffusion de la connaissance (Conseil et assistance technique pour des organisations publiques ou privées, information auprès d'audiences publiques au moyen de séminaires, de conférences ou de cours ...)	Contribution à des associations et à des sociétés professionnelles (Service dans des comités accreditifs, dans des comités d'examen sur le plan national, pour des conseils d'administration ...)
Développement d'activités d'apprentissage (Révision et conception de cours, développement de matériel d'enseignement, développement et organisation de cours à distance...)	Edition et organisation d'œuvres créatrices (Edition de journaux et autres publications savantes ...)	Développement de nouveaux produits, de nouvelles pratiques ou procédures cliniques (Conception et création d'un nouveau produit, invention ...)	Contribution à d'autres communautés (Occupation d'un bureau public, distribution de services de santé gratuits aux citoyens ...)
Développement personnel du professeur (Evaluation de l'enseignement de collègues, participation à des activités de développement professionnel ...)	Direction et organisation de recherche subventionnée et de projet de création (Rédaction de projet de recherche pour des agences de subventions, organisation des budgets de subventions et des contrats, préparation des rapports de recherche ...)	Participation à un partenariat avec des agences externes (Collaboration avec des écoles, des industries et d'autres agences civiles afin de développer des politiques, participation au développement d'activités économiques ou communautaires ...)	
		Participation à un partenariat avec des services cliniques (Diagnostic et traitement de clients et de patients, organisation de conférences ...)	

Source : Poissant (1996), d'après Braskamp et Ory (1994).

Dans ce tableau est représentée l'étendue de la diversité des missions qui sont confiées aux enseignants à l'université. En effet, pour Braskamp et Ory (1994),⁴⁸ le métier d'enseignant à l'université n'inclut pas moins de 72 activités, si ce n'est plus. Même si cette recension date du milieu des années 1990, au vu des travaux mentionnés précédemment, la situation ne semble, à l'heure actuelle, avoir que peu changé. D'autres tâches non consignées dans ce tableau, comme l'organisation de colloques ou la gestion pédagogique d'un diplôme, peuvent de surcroît encore être citées comme faisant partie des fonctions assignées aux enseignants-chercheurs. L'enseignement ne représente en réalité qu'une infime partie du métier d'enseignant à l'université.

Cette gestion de multiples fonctions pose problème pour de nombreux enseignants. En effet, ceux-ci, du fait de la variété de leurs missions, deviennent des « *professionnels multi-tâches* », ressentant « *des tensions entre ces différentes fonctions et activités à mener à bien* » (Donnay et Romainville, 1996). Espéret (2001) s'interroge même sur la légitimité de certaines missions qui, bien que confiées aux enseignants-chercheurs, pourraient très probablement être effectuées par d'autres types de personnel. Poissant (1996) ajoute que l'enseignant est devenu « *une entité complexe qui effectue un ensemble d'actions parfois peu liées entre elles* ».

Déjà en 1994, Fave-Bonnet s'intéressait à ce problème de la diversité des tâches confiées aux enseignants-chercheurs. Après 32 entretiens auprès d'historiens et de physiciens et le recueil de 1048 réponses à un questionnaire portant sur le métier d'enseignant-chercheur dans différentes disciplines, son constat est sans appel : près de 70% d'entre eux se disent « *tiraillés entre l'enseignement et la recherche* ». Beaucoup ont du reste évoqué le fait qu'il faille être « *sur tous les fronts à la fois* ». En outre, pour 68% des enseignants interrogés, les tâches administratives « *freinent la carrière* ». Plus récemment, Faure et al. (2005), rejoignent ce constat, puisque selon ces derniers la gestion des tâches administratives conduit certains enseignants à reléguer la recherche au rang « *d'activité annexe* » de leur métier. D'autres tensions, notamment celles entre la recherche et l'enseignement, sont également évoquées par Musselin (2008)⁴⁹.

Le métier d'enseignant-chercheur s'est donc grandement complexifié, cela surtout en raison de la multiplicité des tâches que les enseignants ont à gérer de façon simultanée. Or, on peut supposer que cette situation ne leur laisse finalement que peu de temps pour penser leurs pratiques pédagogiques, la tâche d'enseignement constituant de surcroît un pan de leur profession peu valorisé par le système universitaire et son mode de fonctionnement.

⁴⁸ Cités par Poissant (1996).

⁴⁹ Nous reviendrons ultérieurement plus en détails sur ces tensions.

III.1.3. Une tâche d'enseignement peu valorisée en France

Les missions des enseignants-chercheurs à l'université sont de trois ordres : l'enseignement, la recherche, et les tâches administratives. Il semble toutefois que cette première fonction qu'est l'enseignement constitue une facette du métier qui soit peu valorisée (Beney et Pentecouteau, 2008) et qui fasse l'objet d'un dénigrement, cela surtout en premier cycle universitaire. L'une des causes principales de cette dépréciation de l'activité d'enseignement est la prééminence de la recherche sur cette mission.

Tout d'abord, les enseignants sont embauchés sur des critères de recherche. En effet, Bireaud (1996) évoque la « *prépondérance absolue de la recherche* » pour le recrutement de ces derniers. Ceux-ci sont employés essentiellement sur des critères scientifiques et non pédagogiques, ce qui pour Fave-Bonnet (1994) constitue un véritable paradoxe. En réalité, l'obtention d'un doctorat permet aux enseignants d'attester de leur talent de chercheur (Galinon-Mélénec, 1996). Une fois cette étape franchie, tout se passe comme s'il suffisait d'être un bon chercheur pour être un bon enseignant (Rege-Colet et Berthiaume, 2009). Ce mode de recrutement peut cependant, selon certains avis, poser problème. Ainsi, pour Moulin (2006)⁵⁰ les enseignants, après avoir été recrutés, peuvent définitivement se considérer comme compétents et par là même juger qu'il ne leur est pas nécessaire de se former en matière de pédagogie.

Par ailleurs, l'évaluation de la carrière des universitaires se fait elle aussi essentiellement par une « *reconnaissance* » de leurs activités dans le domaine de la recherche (Beney et Pentecouteau, 2008). Cela constitue un deuxième paradoxe selon Fave-Bonnet (1994). Les enseignants-chercheurs se voient « *gratifiés par une notoriété de chercheur* », tandis que les efforts fournis en termes de pédagogie ne confèrent aucun surcroît de popularité. De plus, les universitaires peuvent d'une part bénéficier d'une prime dite « *d'excellence scientifique* » variant en 2012 de 3 500 à 15 000 euros par an et d'autre part d'une gratification plus importante de 25 000 euros lorsqu'ils sont les lauréats de distinctions scientifiques nationales et internationales⁵¹. Certes, il existe une « *prime de responsabilités pédagogiques* », instituée en 1999. Mais jusqu'en 2009, son montant de 500 à 1500 euros par an était bien inférieur à celui de la prime d'excellence

⁵⁰ Cité par Beney et Pentecouteau (2008).

⁵¹ Information issues du site du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, consulté le 20 janvier 2012, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>. La prime d'excellence scientifique a été renommée en 2014 « prime d'encadrement doctoral et de recherche ».

scientifique. Même si elle a depuis été revalorisée, cette prime ne concerne cependant que les enseignants se voyant confier « *des responsabilités pédagogiques spécifiques exercées en sus des obligations de service*⁵² » comme la création de nouvelles filières d'enseignement, l'enseignement à distance, ou encore l'organisation de l'accueil et de l'orientation des nouveaux arrivants à l'université (Espéret, 2001). Elle ne vise donc pas véritablement à récompenser les enseignants menant une réelle réflexion quant à leurs pratiques pédagogiques face aux étudiants. Par ailleurs, une fois en poste, la recherche constitue une véritable « *matrice de socialisation* » (Millet, 2003) cruciale du métier d'universitaire (Faure et al., 2005) : la reconnaissance par les pairs repose principalement sur les qualités scientifiques et non pédagogiques des enseignants.

De même, l'avancement dans la carrière des enseignants-chercheurs se fait principalement sur des critères de recherche, comme l'évoque Kesteman (1996). Ce dernier considère que les jeunes professeurs sont tenus « *de se forger rapidement une réputation significative de chercheur actif* », sans quoi ils risquent de se voir « *déclassés dans la course aux subventions* », ou même d'être « *handicapés* » pour la progression de leur carrière. En effet, un docteur nouvellement diplômé souhaitant devenir Maître de Conférences est avant tout jugé, pour se voir accorder un poste, sur la qualité de sa thèse et la façon dont il a su valoriser ses travaux. Le principe est le même pour obtenir l'habilitation à diriger des recherches ou encore le titre de Professeur des Universités : l'évaluation des recherches menées par l'universitaire représente le principal critère retenu par les instances concernées pour accorder ou non une promotion à l'enseignant-chercheur en question. Cette situation constitue pour Dreyfus (1996) là encore un paradoxe, dans le sens où les enseignants, pour bénéficier d'une promotion, sont tenus de faire valoir en priorité leur carrière scientifique et non leur carrière pédagogique.

Cette situation témoigne bien de la prépondérance de la recherche sur l'enseignement, Langevin et al. (2008) allant même jusqu'à employer le terme de « *suprématie* » de la recherche. Pour elles, cette dernière constituerait un « *obstacle de taille à la valorisation de l'enseignement et à la formation exigée pour cette tâche dans les universités* ».

Romainville (1996) s'est lui-aussi intéressé à cette question de la dévalorisation de la mission d'enseignement, qui est actuellement au cœur de nombreux débats. Il constate qu'« *être engagé dans la recherche est souvent présenté comme une condition sine qua non pour offrir un enseignement supérieur de qualité* ». Mais pour certains chercheurs, la complémentarité des activités d'enseignement et de recherche n'est pas avérée : se distinguer dans l'une des activités ne signifie pas nécessairement

⁵² Décret n°99-805 du 4 octobre 1999 instituant une prime de responsabilités pédagogiques dans les établissements d'enseignement supérieur relevant du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

que l'on s'illustrera dans l'autre. Un bon chercheur n'est pas toujours synonyme d'un bon enseignant.

De même, plusieurs travaux mettent en évidence le fait qu'il est « *impossible de mener les deux activités, à un certain niveau de qualité, de front* » (Romainville, 1996). Il s'agit là d'une autre cause de la dévalorisation de l'enseignement. Les enseignants s'investissent prioritairement dans leurs activités de recherche, puisque celles-ci sont davantage reconnues par l'institution. En outre, « *les pressions exercées sur les professeurs, pour obtenir des subventions et publier, sont fortes et bien connues* » (Langevin et al., 2008). Pleinement engagés dans le domaine de la recherche, le doute subsiste alors quant au fait qu'ils puissent simultanément s'investir dans leur mission d'enseignement et se préoccuper réellement des questions d'ordre pédagogique.

De plus, certains auteurs font état de la difficulté à évaluer les activités menées dans le domaine de la pédagogie, en comparaison à celles relevant de la sphère de la recherche (Bireaud, 1996). L'institution rencontrerait des difficultés pour mesurer véritablement le rendement de l'enseignant en termes de pédagogie (Donnay et Romainville, 1996). Comment être sûr qu'une pratique est réellement plus efficace qu'une autre ? Par conséquent, les différentes tâches confiées traditionnellement aux universitaires prennent à l'heure actuelle de plus en plus d'importance, « *aux dépens naturellement des missions plus classiques comme l'enseignement* » (Espéret, 2001). Des contraintes, d'ordre temporel notamment, obligent les enseignants à prendre certaines distances avec l'enseignement.

Outre ce fait, un autre argument est relevé par Fave-Bonnet (1994) pour expliquer ce manque d'engouement pour la tâche d'enseignement : « *les pratiques pédagogiques sont rarement abordées car sont considérées comme de l'ordre de la responsabilité individuelle* ». Si la recherche nécessite bien souvent un travail d'équipe, tout ce qui relève de la pédagogie et donc de l'enseignement, est le plus souvent considéré comme étant le seul problème de l'enseignant. Ainsi, dans une recension de la littérature effectuée par Endrizzi en 2011, on peut lire que le travail pédagogique reste aujourd'hui encore une « *activité solitaire, peu coordonnée* ». Certes, les enseignants se réunissent parfois lors de réunions dites « pédagogiques ». Mais les aspects alors abordés sont plutôt d'ordre technique, comme par exemple l'organisation des emplois du temps ou des jurys d'examens (Fave-Bonnet, 1994) et ne portent pas réellement sur les pratiques pédagogiques mobilisées en cours auprès des étudiants. De ce fait, « *le sentiment d'appartenance à une équipe pédagogique a peu de réalité* » (Bertrand, 2014).

Enfin, une dernière raison peut expliquer cette dépréciation de l'enseignement : il s'agit du fréquent manque de congruence entre les contenus enseignés en cours et les recherches menées par les enseignants-chercheurs. Comme l'évoque Bireaud (1996), ces derniers assurent des enseignements « *qui bien que relevant de leur discipline, ne correspondent pas directement à leurs intérêts de recherche* ». Beaucoup ne peuvent employer pour construire leur cours les éléments théoriques, données factuelles et conclusions issues de leurs propres recherches, car ces éléments n'apparaissent pas dans le curriculum des étudiants de première année, qui se veut à l'heure actuelle de moins en moins spécialisé et de plus en plus centré sur les fondamentaux tels que les nouvelles technologies, les langues, la méthodologie, ou encore l'expression écrite et orale. Cette situation conduit nombre d'enseignants à s'éloigner des premiers cycles, préférant enseigner en Master et ainsi pouvoir faire profiter les étudiants du fruit de leurs travaux de recherche.

En conclusion, les enseignants se répartissent en plusieurs catégories en fonction de leur statut. Ils ont à faire face à une certaine complexité dans l'exercice de leur métier, notamment en raison de la multiplicité des tâches qui leur sont dévolues. La tâche d'enseignement dont ils doivent s'acquitter n'est de surcroît que peu valorisée, conduisant souvent les enseignants à la faire passer en deçà de leurs activités de recherche. Or, on peut aisément supposer que cette organisation et ce mode de fonctionnement ne sont pas sans conséquences sur leurs pratiques. En effet, du point de vue de leur statut, un Professeur des Universités a en théorie vraisemblablement plus d'expérience qu'un ATER ou un allocataire de recherche. Il n'emploie donc pas forcément les mêmes pratiques pédagogiques. De même, Becquet et Musselin (2004), évoquant le fait que les enseignants « *soient sollicités partout* », estiment que cette situation a « *des conséquences sur les services des enseignants-chercheurs* », autrement dit sur leurs activités de recherche, mais aussi d'enseignement. Il semble alors probable que cette complexité ne leur laisse que peu de temps et d'énergie pour penser leurs pratiques pédagogiques. Enfin, on peut envisager que ce manque de crédit accordé à l'enseignement de la part de l'institution, le manque de concertation entre enseignants, de temps pour gérer toutes les activités à la fois et le fait que ces derniers ne soient que peu récompensés pour leurs efforts en matière de pédagogie influent sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre. Cette supposition est confortée par les propos de Bertrand (2014), selon lequel la reconnaissance de l'activité d'enseignement constitue pourtant l'un des « *leviers* » les plus importants pour « *soutenir l'évolution des pratiques pédagogiques* ».

La présentation de ces logiques inhérentes au fonctionnement du « monde enseignant » à l'université a permis d'induire certaines questions et suppositions quant à la nature des pratiques des enseignants. Mais d'autres facteurs, tels que la façon dont les enseignants ont été formés à la pédagogie, interviennent eux aussi dans la construction de ces pratiques.

III.2. Des formations à la pédagogie diverses, souvent inexistantes

Les enseignants, provenant d'horizons différents, ne bénéficient de ce fait pas tous du même type de formation à la pédagogie. En effet, si les enseignants-chercheurs profitent de solides formations scientifiques, il n'en est pas de même en ce qui concerne le domaine de la pédagogie où le « *primat de la formation informelle* » domine (Dreyfus, 1996) : aucune formation pédagogique obligatoire n'est prévue, que cela soit par le décret du 6 juin 1984 relatif au statut des enseignants-chercheurs, par l'arrêté du 31 juillet 2009 réformant ce statut, ou encore par le décret du 23 avril 2009, afférent aux doctorants contractuels de l'enseignement supérieur. Quelques-unes sont cependant proposées. Mais alors comment expliquer cette situation ? La partie suivante vise justement à tenter de comprendre les raisons de cette quasi-absence de formation à la pédagogie. Nous verrons dans un premier temps que la formation initiale des doctorants est presque inexistante, malgré la création en 1989 des Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur (supprimés depuis), alors destinés à cet effet. Puis, nous ferons le point sur la formation continue des enseignants-chercheurs, en nous focalisant notamment sur les centres de soutien à l'enseignement. Enfin, même si cette catégorie ne représente qu'un faible nombre d'enseignants exerçant à l'université, nous effectuerons un état des lieux de la façon dont sont formés les enseignants du secondaire à la pédagogie⁵³.

⁵³ Les autres catégories ne bénéficiant à proprement parler d'aucune formation à la pédagogie, elles ne seront pas évoquées.

III.2.1. Une formation initiale des doctorants non institutionnalisée au plan national

Il n'existe en France presque aucune formation initiale en matière de pédagogie destinée aux jeunes doctorants désireux de devenir enseignants à l'université. Pourtant, nombre de chercheurs se positionnent en faveur d'une formation pédagogique initiale pour les futurs enseignants. En témoignent le rapport de Dejean (2002), qui préconise que soit généralisée et rendue obligatoire une formation des enseignants à la pédagogie, ou bien encore le rapport de Petit (2002) qui rappelle la nécessité de ne pas négliger la formation pédagogique initiale et continue des enseignants.

Certaines initiatives politiques ont pourtant tenté de remédier à ce manque de formation. Ainsi, en 1989, sous l'impulsion de Lionel Jospin alors Ministre de l'Education Nationale, paraît un nouveau décret dont l'article premier stipule que *« les étudiants qui souhaitent se préparer à des fonctions d'enseignant-chercheur bénéficient d'une formation par l'enseignement et la recherche à ces fonctions dans le cadre du monitorat d'initiation à l'enseignement supérieur »*⁵⁴. En d'autres termes, il est prévu que les étudiants disposant d'une allocation de recherche et souhaitant devenir enseignants-chercheurs bénéficient, dans le cadre d'un monitorat, d'une formation les préparant à l'enseignement. En conséquence, *« afin de s'initier à la pratique pédagogique, les moniteurs doivent assurer, annuellement, soixante quatre heures de travaux dirigés ou quatre-vingt-seize heures de travaux pratiques ou toute combinaison équivalente en premier cycle ou exceptionnellement en second cycle »*⁵⁵. Cette mission est assurée sous la direction d'un enseignant-chercheur titulaire. Outre cette initiation à la pratique, le décret met en place des stages auxquels devront participer les moniteurs : *« les moniteurs bénéficient, dans des conditions fixées par arrêté du ministre chargé de l'Enseignement supérieur, de stages annuels de formation dispensés dans des centres d'initiation à l'enseignement supérieur »*⁵⁶. Sont de ce fait créés de tels centres, dont le nom est plus couramment abrégé sous la forme de « CIES ». Ces organismes, hébergés dans les locaux universitaires, se voient confier la tâche d'assurer la formation des allocataires moniteurs. Au-delà de la coordination des heures de cours assurées par les « apprentis enseignants » et de l'action des tuteurs, ils doivent également organiser des stages auxquels les moniteurs sont tenus de se rendre au moins dix jours par an, pendant trois ans. Le but de ces

⁵⁴ Décret n°89-794 du 30 octobre 1989, Art.1^{er}.

⁵⁵ Décret n°89-794 du 30 octobre 1989 Art.5.

⁵⁶ Décret n°89-794 du 30 octobre 1989 Art.3.

stages pour ces derniers est à l'origine « *d'accroître leurs connaissances, notamment sur les particularités pédagogiques des disciplines*⁵⁷ ». Mais comme l'explique Peretti (2009) dans un rapport portant sur les CIES, la formation est devenue au fil du temps plutôt « *pratique* », « *destinée à permettre d'acquérir les compétences et les savoir-faire nécessaires à l'exercice de leurs fonctions d'enseignement* ». Simonet (1994), elle, cite sept axes autour desquels s'articule généralement la formation dans les CIES : « *la connaissance des groupes et leur gestion* », « *les techniques d'expression* », « *les techniques, méthodes et outils au service de l'enseignant* », « *la conception d'un cours* », « *les processus d'apprentissage* », « *l'évaluation* » et enfin « *la réflexion sur la pratique du métier* ». A travers la création des CIES, on constate donc une volonté d'encourager la formation initiale des doctorants à la pédagogie. L'action de ces organismes a d'ailleurs été reconnue comme à la fois efficace et efficiente et les formations dispensées comme étant de qualité (Peretti, 2009).

Mais ce système s'est aussi vu reconnaître certaines failles. Tout d'abord, seuls les allocataires de recherche ont pu bénéficier de ces formations. Certains doctorants ne souhaitant pas devenir enseignant ont été préparés à ce métier, alors que d'autres ne disposant d'aucun financement n'ont pu accéder à la formation dispensée dans les CIES. De plus, parmi les allocataires de recherche, tous n'ont pas profité de ces formations, cela tantôt en raison d'un nombre de places insuffisant, tantôt à cause d'un manque d'informations sur les formations dispensées. Adangnikou et Paul (2008) estiment au demeurant que seule la moitié des nouveaux Maîtres de Conférences a effectué un passage par ces organismes. Les stages sont par ailleurs vus par certains moniteurs comme une « *obligation ennuyeuse* » (Bireaud, 1996). Est également évoqué par les chercheurs un manque de précision dans la définition du rôle des tuteurs et donc des actions très variables, pas toujours « *favorables à l'apprentissage du métier* » (Bireaud, 1996). Enfin, sont déplorées les faibles ressources allouées aux CIES et le manque de personnel expert dans le domaine de la pédagogie (Adangnikou et Paul, 2008).

Mais l'université est une institution en constante mutation. Aussi la formation doctorale est-elle amenée à évoluer dans la seconde moitié des années 2000. A travers l'arrêté du 7 août 2006, sont créées les écoles doctorales telles que nous les connaissons aujourd'hui. Celles-ci « *proposent aux doctorants les formations utiles à leur projet de recherche et à leur projet professionnel ainsi que les formations nécessaires à l'acquisition d'une culture scientifique élargie*⁵⁸ ». Ce présent arrêté stipule également que « *au cours de leurs parcours de formation doctorale, les doctorants suivent des formations*

⁵⁷ Arrêté du 23 novembre 1990 Art.1^{er}.

⁵⁸ Arrêté du 7 août 2006 Art.4.

d'accompagnement et participent à des enseignements, séminaires, missions ou stages organisés dans le cadre de l'école doctorale⁵⁹ ».

En 2009, le statut des doctorants est lui-aussi réformé. La Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche évoque le souhait de faire du doctorat « *un diplôme phare du système de formation national et européen* » (Pécresse, 2008). A travers un nouveau décret, le monitorat est supprimé. Est institué à la place le « *contrat doctoral* », qui a pour but d' « *apporter toutes les garanties sociales d'un vrai contrat de travail, conforme au droit public⁶⁰* » (Pécresse, 2008). Concernant la formation des doctorants, on peut lire dans ce décret que « *l'établissement employeur s'assure que le doctorant contractuel bénéficie des dispositifs d'encadrement et des formations utiles à l'accomplissement de l'ensemble des missions qui lui sont confiées. Ces dispositifs de formation sont inscrits dans le plan de formation de l'établissement employeur⁶¹* ». On constate à travers ces quelques mots l'absence totale de notions se référant à la pédagogie. Pourtant, la création des écoles doctorales et le changement de statut des doctorants ont conduit en 2011 à la suppression définitive des CIES. La formation pédagogique initiale des doctorants s'en est alors trouvée fragilisée, cela malgré l'avènement des missions doctorales, dépendantes des universités et chargées de proposer aux doctorants des formations professionnelles.

Certes, les écoles doctorales ont la possibilité d'offrir aux étudiants des formations à la pédagogie. Par exemple, le collège doctoral de l'Université de Toulouse dispense des formations pédagogiques obligatoires aux doctorants contractuels avec mission d'enseignement⁶². Ces derniers doivent, durant les trois années de préparation de la thèse, assister à six ou sept jours de formation par an. Parmi les objectifs de ces formations figurent entre autres les dimensions suivantes : la pédagogie andragogie universitaire, la construction d'un cours, les TICE⁶³ dans l'enseignement supérieur, ou encore l'innovation pédagogique. Mais le programme dont il est question ici ne touche une fois encore que les bénéficiaires d'un contrat doctoral et n'est mis en place que dans peu d'universités. D'autres écoles doctorales proposent des formations ouvertes

⁵⁹ Arrêté du 7 août 2006 Art.16.

⁶⁰ Création d'un nouveau « contrat doctoral », Valérie Pécresse, conférence du conseil européen de la recherche : « *Le conseil européen de la recherche pour une politique d'excellence : les premiers jeunes lauréats ouvrent la voie* », Collège de France, mardi 7 octobre 2008.

⁶¹ Décret n°2009-464 du 23 avril 2009, Art.6.

⁶² Durant l'année 2011-2012.

⁶³ Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

à l'ensemble des doctorants. Par exemple, la mission doctorale de l'université de Bourgogne, en coordination avec les écoles doctorales, organise depuis plusieurs années une formation à la préparation au métier d'enseignant-chercheur. Le but de ce stage de trois jours, animé par une spécialiste en pédagogie universitaire travaillant au sein du Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation des apprentissages (CIPE), est d'enseigner aux futurs universitaires comment planifier, animer et évaluer un cours.

Cependant, ce genre de formation reste optionnel pour les doctorants. Par ailleurs, rares sont les universités à mettre en place un tel type d'offre en la matière. Nombre d'écoles doctorales offrent des formations relatives par exemple aux Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICE), plutôt qu'à la pédagogie universitaire.

Néanmoins, la situation est amenée à évoluer en 2013, puisque dans le cadre d'un projet de refondation de l'école, le Ministre de l'Education Nationale Vincent Peillon annonce l'ouverture d'Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE). Parmi les différentes missions assignées à ces écoles, il est prévu que les doctorants qui se destinent à l'enseignement supérieur puissent bénéficier de formations les préparant au métier d'enseignant. N'ayant été que très récemment instituées, il est néanmoins difficile de connaître pour le moment les réelles implications des ESPE sur la formation à la pédagogie des doctorants. La création de ces écoles montre toutefois que la formation initiale des doctorants à la pédagogie fait aujourd'hui encore l'objet de débats. Mais la formation continue des enseignants-chercheurs se situe elle aussi au cœur de controverses, comme nous le montrerons dans la partie suivante.

III.2.2. La formation continue des enseignants-chercheurs : quelques tentatives au sein des SUP

Au regard de la littérature scientifique produite sur le sujet, il semble de prime abord que certaines raisons de la quasi absence de formation continue puissent être liées aux enseignants-chercheurs eux-mêmes. En effet, selon un rapport produit par Langevin et al. (2008), apprendre à enseigner demeure un « *tabou* » pour certains universitaires. Lorsque ceux-ci sont interrogés sur leurs attentes, la formation pédagogique n'arrive qu'en troisième position derrière l'aide des pairs et la mise à jour des connaissances. Donnay et Romainville (1996) ajoutent à cela que la formation à la pédagogie d'un enseignant ne peut être projetée que si ce dernier « *perçoit des problèmes* » et souhaite y apporter des solutions, sans quoi il existe un risque pour qu'elle soit perçue comme étant une « *charge supplémentaire inutile* », voire même comme « *une véritable*

punition ». Déjà en 1994 Fave-Bonnet résumait bien la situation : pour elle, les enseignants-chercheurs sont « *rétifs à l'idée d'une formation pédagogique, ne se sentent pas concernés et estiment que cela n'est utile que dans le primaire et le secondaire* ».

Mais derrière cette apparente réalité se cachent en fait de véritables problèmes institutionnels. Comme l'indique l'arrêté du 31 juillet 2009, reprenant l'article 19 du décret du 6 juin 1984, la loi prévoit pour les enseignants-chercheurs un congé dit de « recherche » ou de « conversion thématique » : « *les professeurs des universités et les enseignants-chercheurs assimilés, les maîtres de conférences titulaires et les enseignants-chercheurs assimilés ainsi que les assistants de l'enseignement supérieur peuvent bénéficier de congés pour recherches ou conversions thématiques d'une durée de six ou douze mois par périodes de six ans passées en position d'activité ou de détachement.*⁶⁴ » Cependant, cet arrêté ne prévoit aucun congé dit « pédagogique ». En conséquence, les universitaires ne bénéficient durant l'avancée de leur carrière que de peu d'occasions de se former en matière de pédagogie.

La seule initiative en la matière provient des centres de soutien à l'enseignement, parmi lesquels figurent plus particulièrement les SUP, c'est-à-dire les Structures (ou services) Universitaire de Pédagogie. La création de ces structures a été influencée par les expériences belges, mais aussi canadiennes (Adangnikou et Paul, 2008). Dans ce dernier pays, les enseignants ont vu apparaître dans les universités au cours des années 1990 des services dits de « *ressources pédagogiques* ». Le but de ces organismes est alors la « *guidance pédagogique* » (Dreyfus, 1996), c'est-à-dire l'accompagnement des universitaires d'une part dans leur « *apprentissage du métier* » et d'autre part dans « *leur désir de concevoir de nouvelles pratiques et de nouveaux dispositifs de formation* » (Dreyfus, 1996).

En France, la première SUP, alors nommée CRAME⁶⁵, est créée en 1981 à Bordeaux (Adangnikou et Paul, 2008). Mais le mouvement n'est pas encore suivi. Il faudra attendre le début des années 2000 pour voir apparaître de nouvelles structures. En 2005 est par ailleurs créé le « *réseau des structures universitaires de pédagogie* » (Réseau SUP), le but étant de permettre à ses membres de travailler de façon collective et « *d'avoir une plus forte influence pour promouvoir l'importance d'aider les enseignants-chercheurs dans leurs activités d'enseignement* » (Adangnikou et Paul, 2008). Frenay et al. (2010)⁶⁶ résument les activités de ces centres de pédagogie universitaire⁶⁷ :

⁶⁴ Arrêté du 31 juillet 2009, Art.6.

⁶⁵ Centre de Recherches Appliquées en Méthodes Educatives.

⁶⁶ Frenay et al. (2010) s'appuient ici sur les travaux de Frenay et Saroyan (2010).

« *former, évaluer, conseiller, soutenir l'eLearning et les innovations pédagogiques et faciliter le développement de l'expertise pédagogique* ». Regroupant aujourd'hui onze membres⁶⁸, cette coopération a conduit en juin 2010 à la rédaction d'un texte fondateur du réseau des SUP, dans lequel sont décrites les différentes missions de ces structures :

- ❖ « *Développer la réflexion des enseignants du supérieur sur leur métier d'enseignant,*
- ❖ *Promouvoir les innovations pédagogiques,*
- ❖ *Assurer la formation initiale et continue des enseignants du supérieur,*
- ❖ *Accompagner,*
- ❖ *Favoriser la valorisation de la fonction enseignante et de l'investissement pédagogique,*
- ❖ *Assurer la veille et la « mémoire pédagogique » de l'établissement,*
- ❖ *Contribuer à l'évaluation des formations et des enseignements. »*⁶⁹

A travers leurs différentes fonctions, les SUP sont clairement destinées à aider les universitaires dans leur tâche d'enseignement en contribuant à la revalorisation de cette fonction, à travers un suivi et des conseils dans le domaine de la pédagogie. Ainsi, à titre d'exemple, la SUP de l'université Paul Sabatier de Toulouse propose aux enseignants des formations articulées autour de deux pôles : « *enseigner et apprendre autrement* » et « *outils numériques pour l'enseignement* ». La SUP de Grenoble met quant à elle en place des « *ateliers* » qu'elle propose aux enseignants : « *bien communiquer son cours* », « *construire des diaporamas réellement pédagogiques* » ou encore « *découvrir l'apprentissage par problème* » en sont des exemples⁷⁰.

Mais ces centres de soutien à l'enseignement sont encore rares en France. Pourtant, leur mise en place apparaît parmi les recommandations de la commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'enseignement supérieur (Schwartz, 2008). Celle-ci suggère en effet de créer « *des*

⁶⁷ Ou centre de soutien à l'enseignement ou de développement pédagogique, les appellations sont variées.

⁶⁸ Certaines SUP n'ont pas encore adhéré à ce réseau. En font en partie en 2014 la SUP de l'université de Toulouse 3 ; le Service d'Ingénierie d'Appui et de Médiatisation pour l'Enseignement (SIAME) de l'université de Bretagne Occidentale ; le service de l'université de Lille 1 ; le service d'Innovation, Conception et Accompagnement pour la Pédagogie (ICAP) de l'université de Lyon 1 ; le Service InterUniversitaire de Pédagogie de l'université de Toulouse ; le Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation (CIPE) de l'université de Bourgogne ; la SUP de l'université de Grenoble 1 ; la structure de l'université d'Angers, la structure de l'université d'Artois (SUPArtois), la structure de l'université du Havre ; et le Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation (CIPE) de l'université d'Aix-Marseille.

⁶⁹ Texte fondateur du réseau des SUP, Juin 2010.

⁷⁰ Offre de formation recensée en juin 2014.

services de formation à la pédagogie dans les universités (ou mutualisés entre plusieurs universités) chargés de former et d'informer les enseignants s'agissant de l'enseignement et des techniques de formation ». De même, Bertrand (2014) suggère, pour contribuer à la transformation pédagogique des universités, que le ministère incite les établissements à créer de nouvelles structures dédiées au développement pédagogique. Néanmoins, instituées sous l'impulsion d'initiatives locales, elles ne font l'objet d'aucune recension officielle. Adangnikou et Paul (2008) en ont tout de même fait un inventaire à partir de recherches sur internet. Ils relèvent l'existence de 18 établissements dotés de tels centres, soit une représentation de ces organismes dans un peu plus de 20% des universités françaises. Pour eux, « *cette proportion pourrait indiquer que la question de la qualité de l'enseignement n'est pas prioritaire dans la plupart des universités françaises* ». Ils mettent cependant en garde quant à l'exhaustivité de cette liste, puisque seuls les centres ayant « *une visibilité sur internet* » y figurent. Cette recension date de surcroît de 2008 et quelques centres ont depuis vu le jour, comme il en est le cas à l'université de Strasbourg. Ils restent cependant peu nombreux au sein des établissements universitaires. Par ailleurs, seule une dizaine de centres de soutien à l'enseignement offre « *des activités de formation et ou de conseil pédagogique* » qui dépassent le seul usage des TICE (Adangnikou et Paul, 2008). A titre d'exemple, alors que l'université de Limoges offre à son personnel enseignant en 2011-2012 un choix de 24 formations dans le domaine des TICE, aucune n'est consacrée à la pédagogie universitaire. Pourtant, Demougeot-Lebel et Perret (2011) ont mis au jour le fait que parmi les 135 répondants à un questionnaire destiné à mieux cerner les attentes des enseignants en termes de formation et d'accompagnement pédagogique, 48 % ont exprimé des demandes relatives à l'enseignement magistral interactif et 44% à des méthodes pédagogiques actives. La dimension des TICE n'arrive qu'en troisième position puisqu'un tiers de l'échantillon a formulé des demandes ayant trait à l'usage pédagogique de l'outil PowerPoint. Les répondants se positionnent néanmoins très nettement en faveur d'une formation pédagogique, cela pouvant sans doute contribuer à expliquer ce désir de se former dans d'autres domaines que ceux inhérents aux nouvelles technologies.

Par ailleurs, ces organismes de soutien à l'enseignement dépendent largement des politiques des universités : les priorités budgétaires des établissements et de façon plus générale l'engagement local des personnels dans les centres de soutien à l'enseignement peuvent diminuer ou au contraire élargir l'action de ces organismes. Leur champ d'intervention reste de ce fait finalement limité, d'autant plus que ces structures ne peuvent atteindre que les enseignants volontaires.

Il est à noter que les universités proposent elles mêmes des actions de formation continue dans leurs plans de formation des personnels. Ainsi, l'université de Bourgogne offre durant l'année 2011-2012 la possibilité à ses enseignants de suivre des formations directement liées à la pédagogie universitaire et à l'innovation pédagogique. Parmi celles-ci figurent « *la préparation d'un cours* », « *l'animation d'un cours* », « *les potentiels pédagogiques de power point* », « *comment améliorer la communication pédagogique en amphithéâtre* », « *les techniques théâtrales pour l'enseignement* », ou encore « *l'utilisation de la pédagogie numérique dans le cadre d'un enseignement présentiel* ». Ces formations sont organisées par le Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation (CIPE). A travers le plan de formation mis en place, les enseignants volontaires pour assister à de telles formations bénéficient dans ce cadre d'une décharge en termes de nombre d'heures de cours. La situation est toute autre dans un grand nombre d'établissements, comme par exemple à l'université de Montpellier 2. Parmi un large éventail de formations, seules deux sont véritablement dédiées à la pédagogie⁷¹ : l'une intitulée « *enrichir ses pratiques en pédagogie universitaire* » et l'autre « *ateliers d'analyse de pratiques en enseignement supérieur* », durant laquelle l'objectif est d'échanger entre pairs et de s'enrichir de nouvelles pratiques pédagogiques. On relève à travers ces exemples la difficulté que peuvent avoir les enseignants à se former de façon continue tout au long de leur carrière dans le domaine de la pédagogie, puisque l'offre de formation de la part des universités dans ce domaine est souvent limitée, voire inexistante.

Finalement, même s'il semble exister une volonté institutionnelle d'introduire plus d'actions de formation au sein des établissements, de par l'absence de lois mettant en place un dispositif de formation continue en matière de pédagogie et la rareté des centres de soutien à l'enseignement au sein des universités, les enseignants-chercheurs ne bénéficient que de peu d'occasions de se perfectionner dans leurs pratiques. Mais ce ne sont pas là les seuls freins à la mise en œuvre de formations pédagogiques tout au long de la carrière des enseignants. En effet, Bireaud (1996), identifie trois obstacles supplémentaires. Elle évoque d'abord la prépondérance de la recherche dans le métier d'enseignant-chercheur, au détriment de l'enseignement, dont nous avons déjà présenté certaines des conséquences en première partie. Donnay et Romainville (1996) rejoignent là cet avis, puisqu'ils considèrent que le développement d'une formation n'est possible que si la fonction d'enseignement est revalorisée. Ces propos sont plus récemment confortés par Raby (2011), selon qui une évolution des pratiques des enseignants nécessite une formation initiale ainsi qu'une formation continue véritablement adaptées. Bireaud (1996) fait également part de la difficulté probante d'évaluer les activités pédagogiques des enseignants-

⁷¹ Durant l'année 2011-2012.

chercheurs. Comment définir telle pratique comme étant plus favorable qu'une autre aux apprentissages des étudiants ? Enfin, il existe selon elle une difficulté à identifier quelle formation doit être dispensée : à quel modèle pédagogique se référer ?

La formation continue à la pédagogie des enseignants-chercheurs n'est en définitive que peu développée en France, malgré certaines tentatives, notamment au sein des structures universitaires de pédagogie. Il convient à présent d'examiner si les enseignants provenant du second degré bénéficient de plus solides assises en la matière.

III.2.3. Le cas à part des enseignants du second degré

Même si les enseignants du second degré sont peu nombreux à enseigner à l'université, il est intéressant de se pencher sur la façon dont ils sont formés à la pédagogie. La formation professionnelle initiale des enseignants du second degré a été confiée en 1952 aux Centres Pédagogiques Régionaux. Ceux-ci avaient pour principale mission de « *former aux pratiques de l'enseignement les futurs professeurs des lycées et collèges* » (Tixeront et Leselbaum, 1987). Étaient alors dispensées dans ces centres un enseignement en pédagogie générale, une initiation à la didactique des disciplines et une formation pratique à travers différentes formules de stages.

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dite loi Jospin, a eu entre autres conséquences la fermeture de ces centres au profit de la création dès 1990 des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Ceux-ci ont alors en charge la formation initiale des futurs enseignants du premier et second degré. Après avoir été admis au concours du CAPES, les lauréats deviennent des enseignants stagiaires. Durant un an, période à la fin de laquelle ils sont normalement titularisés, ils partagent leur temps entre enseignement en situation réelle, sous la tutelle d'un conseiller pédagogique et séances de formation à l'IUFM. Si la situation n'est pas la même dans tous ces instituts, la plus courante est tout de même celle des stages dits « filés », qui consistent à passer la moitié de la semaine en stage (c'est-à-dire à enseigner) et l'autre moitié à assister aux formations transversales se tenant à l'IUFM.

Néanmoins, la formation de ces enseignants n'a cessé d'évoluer et connaît de nouveaux bouleversements dans les années 2000. En effet, en 2005, en application de la loi d'orientation et du programme pour l'avenir de l'école, autrement appelée loi Fillon, les IUFM sont intégrés aux universités. En outre, l'arrêté du 21 janvier 2010 augmente la durée des études permettant de devenir enseignant dans le secondaire : il faudra maintenant être titulaire d'un Master pour

pouvoir être candidat au concours du CAPES⁷². Il en sera de même pour l'agrégation. Aussi, sont créés partout en France des Masters dits « d'enseignement ». Si l'on se réfère au site internet du portail des IUFM, on peut lire que dans le cadre de ces Masters, les étudiants ont à effectuer trois sortes de stages : un stage d'observation, généralement organisé durant la première année de Master, un stage de pratique accompagnée durant lequel l'étudiant se voit proposer la gestion de quelques séquences avec le groupe classe et enfin un stage de responsabilité durant lequel l'étudiant n'est plus sous l'autorité d'un tuteur et prend seul en charge les enseignements en classe. En théorie, ces stages ne dépassent pas 40 jours. Mais dans la réalité des faits, chaque IUFM s'est adapté à la situation et offre aux étudiants sa propre formule.

Toutefois, cette situation est encore amenée à évoluer en 2013 avec la création des ESPE. Ces écoles, rattachées aux universités, organisent des formations de Masters à vocation professionnelle. Il est prévu qu'elles proposent différents modules disciplinaires, parmi lesquels des « *outils et méthodes pédagogiques innovants* ». Ces écoles ont par ailleurs, selon le ministère de l'Education Nationale (2013), pour vocation de participer à la recherche en éducation et d'assurer « *la diffusion, le développement et la promotion de méthodes pédagogiques innovantes* »⁷³. Si la rénovation pédagogique semble être au cœur des principes de fonctionnement des ESPE, celles-ci n'ayant été que très récemment mises en place, il est toutefois encore difficile de dire si de véritables efforts ont concrètement été accomplis en ce qui concerne la dimension des pratiques pédagogiques.

Concernant maintenant la formation continue de cette catégorie d'enseignants, elle était jusque dans les années 2000 placée sous la responsabilité des IUFM. A la demande des enseignants, des stages de formation étaient organisés hors vacances scolaires. Mais tous ne concernaient pas le domaine de la pédagogie. Les enseignants n'avaient par ailleurs, d'un point de vue juridique, aucune obligation d'assister à ces formations. Après les réformes des années 2000, la formation continue est supervisée par le rectorat, auquel est confié le soin d'établir un plan de formation. Cependant, même dans ce cadre, la formation continue reste un droit et non une obligation. Nombreux sont alors les enseignants à ne participer à aucun stage de formation continue dans le domaine de la pédagogie. De plus, dans le « *plan national de formation* », diffusé *via* la circulaire

⁷² Ou CAPET, CPE, ou autre équivalent.

⁷³ Site du Ministère de l'Education Nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid72796/espe-les-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html>.

n° 2012-020 du 26 janvier 2012, n'apparaît aucune véritable prévalence pour la pédagogie. En effet, les actions relevant des priorités nationales sont les suivantes : « *consolider les savoirs fondamentaux dans le cadre du socle commun* », « *poursuivre la mise en œuvre de la réforme du lycée* », « *personnaliser le parcours de l'élève* », « *accompagner les professeurs* » et enfin « *développer les usages du numérique* ». La dimension « *accompagner les professeurs* » ne fait état d'aucune formation particulière en matière de pédagogie. Néanmoins, avec l'ouverture des ESPE, la situation est théoriquement encore amenée à changer, puisque le ministère prévoit que ces écoles jouent « *un rôle clé dans la formation continue des enseignants, alors que les IUFM avaient peu à peu perdu cette mission* ». Il est ajouté que « *cela accélérera l'appropriation des innovations pédagogiques et des principes de la refondation par l'ensemble des acteurs du système éducatif* ».

Ce bref passage en revue des différentes conditions de formation des enseignants du second degré permet de mettre en exergue plusieurs éléments. D'une part, s'ils bénéficient d'une formation initiale dite pédagogique, celle-ci a cependant régulièrement fait l'objet (et il en est toujours le cas aujourd'hui) de vives critiques. D'autre part, du fait de l'absence d'obligation de se former, la formation continue en matière de pédagogie semble peu développée. Enfin, en raison des diverses réformes successivement mises en place et de la façon dont se sont adaptées les institutions à ces changements, les enseignants du second degré n'ont pas tous bénéficié et ne profitent actuellement pas tous de la même formation dans le domaine de la pédagogie.

En conclusion, cette partie, portant sur la manière dont les enseignants, qu'ils soient doctorants, enseignants-chercheurs ou enseignants du second degré, sont formés à la pédagogie, conduit à s'interroger quant à la nature des pratiques mises en œuvre par les enseignants. En effet, en l'absence de formation, chacun est libre d'appliquer sa propre méthode et d'employer ses propres pratiques. Par conséquent, tandis que certains tentent de reproduire ce qu'ils ont pu voir ou vivre durant leur propre scolarité à l'université (Bertrand, 2014), d'autres appliquent parfois les conseils de leurs pairs, ces derniers n'ayant été eux-mêmes que peu voire pas du tout formés à la pédagogie. Bertrand (2014) évoque de surcroît le fait que cette absence de formation constitue un « *obstacle* » à l'évolution des dispositifs d'enseignement et à la mise en œuvre de nouvelles approches pédagogiques. Finalement, Beney et Pentecouteau (2008) résument bien la situation actuelle à travers ces propos : « *le savoir professionnel lié à l'enseignement est un savoir empirique souvent acquis par imitation, expérimentations et erreurs* ». Même après l'obtention de leur diplôme de doctorat et d'un poste, aucune véritable remise en cause des pratiques des enseignants n'est effectuée, sauf, le cas échéant, pour les volontaires ayant l'occasion de

fréquenter un centre de soutien à l'enseignement. De tels constats mènent en outre à s'interroger sur les conceptions de l'enseignement développées par les enseignants.

III.3. Les conceptions de l'enseignement des enseignants

Nombreux sont les chercheurs à avoir abordé le thème des conceptions de l'enseignement des enseignants dans leurs travaux. La conception en tant que telle est définie par Demougeot-Lebel et Perret (2010)⁷⁴ comme étant une « *attitude mentale qui permet à l'individu d'appréhender et d'interpréter la réalité* ». L'enseignement consiste quant à lui en l'« *organisation de situations d'apprentissage* » (Raynal et Rieunier, 2005). Cette définition, si elle permet d'entrevoir que la finalité de l'enseignement est l'apprentissage, s'avère cependant quelque peu réductrice. Aussi, prenons connaissance des propos d'Altet (1994b), qui conçoit l'enseignement comme étant « *un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication verbale, le discours dialogique finalisé comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage* ». Si une conception est souvent inconsciente (Demougeot-Lebel et Perret, 2010), l'enseignement est lui en revanche un acte bien conscient, qui a pour finalité l'apprentissage. D'ailleurs, Altet (1994a) considère que l'enseignement n'a de raison d'être que lorsqu'il est lié aux apprentissages, puisque « *enseigner c'est faire apprendre* ». La notion de « *conception de l'enseignement* » désigne quant à elle « *la manière dont les professeurs comprennent et envisagent leur rôle d'enseignant* » (Loiola et Tardif, 2001), ou autrement dit les « *théories personnelles* » des enseignants concernant leur propre manière d'enseigner (Ramsden, 1992). Donnay et Romainville (1996) identifient pour leur part plusieurs dimensions des conceptions de l'enseignement. Ce terme engloberait à la fois « *le rôle respectif de l'enseignant et de l'étudiant dans le processus d'enseignement-apprentissage* », mais également les conceptions de « *l'acte d'apprendre* », des « *résultats de l'apprentissage* », de « *l'état de départ de l'étudiant* », les conceptions de sa « *discipline* » et enfin de la « *relation théorie-pratique* ». Les conceptions de l'enseignement traduisent de ce fait également les conceptions de l'apprentissage. En ce sens, en nous intéressant aux conceptions de l'enseignement, nous étudions également la vision qu'a l'enseignant de l'apprentissage. Or, il apparaît que ces conceptions tiennent une place importante dans la compréhension des pratiques pédagogiques.

⁷⁴ Ces dernières s'appuient dans cette définition sur les travaux de Langevin et al. (2007).

III.3.1. Plusieurs types de conceptions de l'enseignement

La recherche sur les conceptions de l'enseignement par les enseignants a conduit certains auteurs à constater que celles-ci pouvaient être de natures diverses. Aussi les chercheurs ont-ils établi des typologies de ces conceptions. C'est notamment le cas de Kember (1997), dont les travaux sont repris et présentés par Romainville (2000). Il existe selon cet auteur cinq types de conception :

- ❖ « ***Enseigner c'est transmettre de l'information*** » : cette conception tend à se rapprocher de la méthode traditionnelle pour laquelle optent certains enseignants. L'étudiant est ici considéré comme un être passif et l'enseignant dispense son cours en adaptant toutefois le rythme de ses paroles à la prise de notes des étudiants.
- ❖ « ***Enseigner c'est transmettre un savoir*** » : cette vision de l'enseignement, bien que très similaire à la précédente, diffère en cela que l'enseignant s'inscrit davantage dans une logique de transmission. Pour cela, il prend plus de distance avec la connaissance scientifique qu'il structure et synthétise afin d'en faciliter l'appréhension par les étudiants.
- ❖ « ***Enseigner, c'est gérer des interactions professeur / étudiant*** » : dans cette perspective, l'enseignant ne conçoit plus l'enseignement comme un « *processus à sens unique* » (Romainville, 2000). L'étudiant devient ici un sujet actif et l'enseignant cherche à susciter certains questionnements chez celui-ci. Cette conception rompt avec les deux premières puisqu'elle envisage l'enseignement comme un processus à double sens, où l'étudiant est lui aussi amené à interagir.
- ❖ « ***Enseigner, c'est aider à apprendre*** » : l'étudiant devient à travers cette conception l'élément central de son propre apprentissage. Elle s'appuie sur des méthodes pédagogiques actives. Le but de l'enseignant est de « *créer des environnements d'apprentissage propices en termes de motivation, de ressources et d'accompagnement pédagogique* ».
- ❖ « ***Enseigner, c'est favoriser un changement de conception*** » : l'enseignant est vu ici comme un « *accoucheur du développement personnel de l'étudiant* ». Il prend en compte les

acquis antérieurs des étudiants, auxquels sont confrontés les nouveaux savoirs (Lambert-Le Mener, 2012).

Ces cinq conceptions permettent de saisir que l'enseignant peut avoir une vision de l'enseignement plus ou moins centrée sur lui-même, ou plus ou moins axée sur l'étudiant. Elles sont par ailleurs très proches de celles identifiées par Loiola et Tardif (2001). Ces derniers, s'intéressant aux conceptions de l'enseignement de nouveaux enseignants, ont interrogé entre novembre 1997 et janvier 1998 huit d'entre eux et ont abouti à la mise au jour de six types de conceptions différentes :

- ❖ « ***L'enseignement comme présentation de l'information*** » : l'enseignant vise surtout ici à une augmentation quantitative du savoir des étudiants, dont la présence n'est que peu prise en compte dans la manière de dispenser ces savoirs.
- ❖ « ***L'enseignement comme transmission de l'information*** » : si les étudiants ne sont pas invités à participer, l'enseignant s'attache cependant à tenir compte de ces derniers dans sa façon de planifier et de transmettre les savoirs. L'apprentissage est relié « *au processus de sélection des informations jugées pertinentes par le professeur et à leur rétention par les étudiants* ».
- ❖ « ***L'enseignement comme illustration de l'application de la théorie à la pratique*** » : au travers de cette conception, l'enseignant s'efforce de montrer aux étudiants les implications pratiques de la théorie. Il n'est plus uniquement un « *transmetteur* », mais estime que son rôle est d'aider les étudiants à « *acquérir ces concepts* », à « *comprendre les relations qui existent entre eux* ». Les connaissances préalables des étudiants sont elles aussi prises en compte.
- ❖ « ***L'enseignement comme développement de la capacité d'être un expert*** » : cette conception se rapproche de la précédente. Le rôle de l'enseignant est de permettre à l'étudiant de développer de nouvelles capacités. Elle repose sur la conception qu'ont les étudiants de la matière, l'enseignant étant là pour les aider à « *développer leurs conceptions en termes d'applications à des fins pratiques* ».

- ❖ « *L'enseignement comme l'exploration pratique des manières de comprendre à partir d'une perspective particulière* » : la compréhension de l'étudiant est encore au centre de cette présente conception. Cependant, l'apprentissage est ici considéré comme étant « *un processus interprétatif visant la compréhension de la réalité en considérant le processus dialectique sujet-contexte* ».
- ❖ « *L'enseignement comme façon d'amener des changements conceptuels* » : l'approfondissement et l'élargissement de la compréhension de l'étudiant sont des principes figurant au cœur de cette dernière conception. Le but est, en s'appuyant sur la vision du monde qu'a l'étudiant, de l'accompagner dans un changement de ses conceptions ou de ses perceptions du monde.

En résumé, les deux premières conceptions sont centrées sur l'enseignant, tandis que la troisième, quatrième et cinquième sont plutôt centrées sur l'étudiant. Il en est de même concernant la dernière, à ceci près qu'il s'agit là de favoriser un changement de conception chez l'apprenant.

Cette typologie présente de nombreux points communs avec celle de Kember (1997). On retrouve à une extrémité une conception de l'enseignement basée sur la simple transmission des savoirs par l'enseignant, tandis qu'à l'autre extrémité l'enseignement est envisagé comme une façon de favoriser un changement de conceptions chez l'étudiant. D'ailleurs, Loiola et Tardif regroupent finalement ces visions de l'enseignement en deux catégories : les « *conceptions simples* », où la transmission est centrée sur l'enseignant et où la quantité de savoirs acquis par les étudiants prime sur la qualité ; et à l'opposé les « *conceptions développées* » centrées sur l'étudiant et la construction par celui-ci de son propre savoir. Cette idée rejoint celle de Kember (1997). Reprenant entre autres les travaux de ce dernier, Frenay (2006) montre que les conceptions des enseignants peuvent être en réalité replacées sur un continuum allant d'une vision « *magistro-centrée* » de l'enseignement à une conception plus « *pédo-centrée* » où l'enseignant tient le rôle d'un accompagnateur dans les apprentissages. Cette image du continuum apparaît également dans les travaux de Samuelowicz et Bain (1992)⁷⁵ : à une extrémité, l'accent est mis sur la transmission du savoir, les étudiants représentent « *une masse passive* » (Donnay et Romainville, 1996) face à un enseignant principal détenteur du savoir. A l'autre extrême figure un enseignement qui consiste en la création d'« *un contexte d'apprentissage invitant l'apprenant à modifier qualitativement sa vision du*

⁷⁵ Cités par Donnay et Romainville (1996).

monde » et à travers lequel « *toute connaissance est activement reconstruite par l'étudiant* » (Donnay et Romainville, 1996).

Le passage en revue de ces différents travaux montre que les conceptions de l'enseignement des enseignants peuvent être de diverses natures. Toutefois, ces conceptions sont dépendantes de certains facteurs et varient en fonction de ces derniers. Le contexte d'enseignement figure par exemple parmi ces facteurs. C'est ainsi que Demougeot-Lebel et Perret (2010) montrent que les jeunes chargés de TD/TP exerçant dans des disciplines scientifiques et techniques ont une conception plus « *magistro-centrée* » de l'enseignement. Les aspirations des enseignants en termes de carrière professionnelle ont elles aussi un rôle à jouer, puisque ces mêmes auteurs montrent que ceux souhaitant effectuer des tâches d'enseignement et de recherche de façon conjointe ont des conceptions plus centrées sur l'étudiant que ceux se destinant uniquement à une carrière de chercheur. D'autres travaux encore (Sadler, 2008 ; Trigwell, 2009⁷⁶) soulignent le rôle du sentiment de confiance en soi sur ces perceptions.

Mais, ces conceptions sont également évolutives en fonction de l'expérience de l'enseignant. Ainsi, Kugel (1993)⁷⁷ montre que l'évolution de la carrière d'un enseignant passe par trois stades : durant le premier, l'enseignant est encore peu sûr de lui. Cela le pousse à avoir une conception centrée sur lui-même et à se préoccuper de sa « *propre survie* » (Donnay et Romainville, 1996). Lorsqu'il a atteint le deuxième stade, il a un plus fort sentiment de confort et de contrôle (Demougeot-Lebel et Perret, 2010). Il se préoccupe alors de sa matière, afin de s'assurer qu'il a correctement couvert l'ensemble des concepts principaux de sa discipline (Donnay et Romainville, 1996). Son attention est centrée sur le savoir qu'il doit transmettre aux étudiants. Enfin, la troisième période se caractérise par une conception reposant sur une plus grande prise en compte de l'apprenant et une participation plus active de celui-ci. D'autre part, la recherche de Stes et Van Petegem (2011) a montré qu'une participation de l'enseignant à un programme pédagogique pouvait amener celui-ci à modifier ses conceptions et à avoir une vision de l'enseignement davantage axée sur l'étudiant et l'acquisition de compétences par ce dernier et donc, par extrapolation, à opter pour des pratiques tournées en ce sens. Il apparaît d'ailleurs, comme nous le verrons dans la partie suivante, que certains chercheurs ont pu établir un lien entre ces conceptions et les pratiques mises en œuvre par les enseignants.

⁷⁶ Cités dans la recension d'Endrizzi (2011).

⁷⁷ Dont les propos sont repris par Demougeot-Lebel et Perret (2010) et par Donnay et Romainville (1996).

III.3.2. Quelles conséquences sur les pratiques pédagogiques des enseignants ?

La mise au jour des conceptions de l'enseignement des enseignants est importante puisque ces dernières semblent avoir un impact sur les choix pédagogiques des enseignants. C'est en tout cas ce qu'évoquent Donnay et Romainville (1996), selon qui la « *représentation des mécanismes d'enseignement-apprentissage* » des enseignants guide leurs choix. De même, Fox (1983)⁷⁸ considère que les conceptions ont un impact sur les stratégies employées par l'enseignant. Mais, de façon plus précise, il apparaît, comme le montrent Trigwell et Prosser (2004) et Langevin, Bilodeau, Boisclair et Braco (2007), que ces conceptions influent également sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Ces dernières seraient même « *déterminées* », selon le terme employé par Romainville (2000), par ces conceptions. Loiola et Tardif (2001) considèrent d'ailleurs que pour favoriser des changements dans les pratiques des enseignants, il est important de faire évoluer leurs propres conceptions de l'enseignement. Ils ajoutent que « *les conceptions des nouveaux professeurs au sujet de l'enseignement peuvent constituer un obstacle dans leur développement pédagogique* ».

Par ailleurs, il ressort de l'ensemble de ces recherches, comme cela a déjà été induit plus haut, que les enseignants ayant une vision de l'enseignement plutôt centrée sur l'étudiant et ses apprentissages ont une plus forte propension à employer des pratiques pédagogiques issues des méthodes dites « actives ». Au contraire, ceux ayant une vision plus traditionnelle de l'enseignement et considérant cet acte comme une présentation expositive du savoir optent plus souvent pour des pratiques découlant des méthodes traditionnelles⁷⁹ et par là même moins axées sur l'étudiant et la compréhension de ce dernier.

Néanmoins, d'après Langevin (2008)⁸⁰, les conceptions centrées sur le professeur et générant des pratiques pédagogiques en ce sens, sont à l'heure actuelle celles qui prédominent chez les enseignants. Cette auteure explique cela en partie par une absence de formation à la pédagogie des enseignants, mais également par « *l'imprégnation de l'expérience étudiante passée* », autrement dit par ce que les enseignants ont vécu lorsqu'eux même étaient étudiants. Enfin, Langevin (2008) considère que l'influence du contexte institutionnel et disciplinaire entre aussi en jeu. Cela laisse

⁷⁸ Cité par Loiola et Tardif (2001).

⁷⁹ Nous reviendrons ultérieurement en détails sur ce que recouvrent ces termes de « méthodes actives » et « méthodes traditionnelles ».

⁸⁰ Cette dernière prend appui sur les travaux de Kember et Kwan (2000).

entendre que certaines disciplines conduisent plus que d'autres à l'emploi de pratiques centrées sur l'enseignant.

Cette prééminence des conceptions de l'enseignement centrées sur l'enseignant génère des effets sur les étudiants et leurs apprentissages. En effet, selon Demougeot-Lebel et Perret (2010), en fonction « *des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage, de ce qui aide les étudiants à apprendre ou encore des qualités associées à un bon enseignant, un enseignant va mettre en œuvre des pratiques d'enseignement différentes, lesquelles influent sur les types d'apprentissage que ses étudiants développent* ». D'après ces chercheuses, les conceptions de l'enseignement des enseignants auraient un impact sur leurs pratiques, lesquelles exerceraient un effet sur les apprentissages développés par les étudiants. Elles rejoignent en cela l'avis de Romainville (2000), celui-ci considérant que les apprentissages « *dépendent en quelque sorte des conceptions des enseignants* ». Or, certains chercheurs estiment que les conceptions centrées sur l'enseignant conduisent à l'emploi de pratiques pédagogiques posant problème pour les apprentissages des étudiants. C'est dans cette optique que Loiola et Tardif (2001), s'appuyant sur les travaux de Trigwell (1995) et de Ramsden (1992), évoquent les inconvénients des conceptions dites « *simples* ». Celles-ci présenteraient le défaut de ne pouvoir permettre aux enseignants d'adopter et d'appliquer des « *processus connus pour faciliter l'apprentissage de l'étudiant* ».

Finalement, de nombreux processus participent à l'explication des pratiques mises en œuvre par les enseignants : la diversité des statuts des personnels enseignants exerçant à l'université, la complexification du métier d'enseignant chercheur, la faible valorisation de la tâche d'enseignement, la formation à la pédagogie quasi inexistante des enseignants ou encore leurs conceptions de l'enseignement conduisent à s'interroger quant à la nature et à la variété des pratiques qu'ils mettent en œuvre ainsi qu'aux effets de ces pratiques sur la scolarité des étudiants.

CHAPITRE IV

LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES A L'UNIVERSITE : ELEMENTS DE PROBLEMATISATION D'UN OBJET DE RECHERCHE

La pédagogie universitaire fait l'objet depuis maintenant plusieurs décennies d'une remise en question de la part des acteurs de l'institution mais également de la communauté scientifique. Déjà en 1964 Bourdieu et Passeron mentionnaient le fait que la pédagogie universitaire se caractérisait justement par son absence de pédagogie. En 1990b, Bireaud dénonce quant à elle un enseignement prenant considérablement appui sur un modèle traditionnel de plus en plus « *inadapté* », voire même « *inadéquat* ». Cette auteure, dans son ouvrage portant sur les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur, va même jusqu'à évoquer un certain « *immobilisme pédagogique* ». En 1994, Altet remet elle aussi en cause cette pédagogie, puisque suite à une description du cours magistral, elle estime qu'il est urgent de « *mettre en place des stratégies qui incitent davantage les universitaires à réfléchir sur leur efficacité pédagogique* ». De même, Felouzis (2003) évoque un modèle pédagogique universitaire « *inadapté aux nouveaux publics étudiants* », tandis que pour Romainville (2000), l'amélioration de la pédagogie à l'université pourrait même constituer une véritable solution pour lutter contre l'échec : « *privilégier les méthodes qui suscitent l'apprentissage en profondeur* », « *revaloriser la mission d'enseignement* » ou encore « *assurer des formations pédagogiques initiales ou continues* » pourraient selon lui être des moyens de favoriser à terme la réussite des étudiants en premier cycle. Plus récemment, Bertrand (2014), dans un rapport relatif à la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur, mentionne que le passage au système LMD n'a pas engendré de véritable remise en cause du modèle transmissif, cela alors même qu'il considère que les dispositifs de formation devraient davantage reposer sur une approche d'apprentissage centrée sur l'étudiant. Il ajoute même que « *de nouvelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage sont nécessaires* ». Leroux (1997) s'intéresse pour sa part plus particulièrement à la pratique du cours magistral et la décrit comme étant « *inscrite dans la tradition universitaire* » et représentant « *un facteur d'échec en premier cycle* ». Malgré le peu de travaux produits

sur le sujet durant ces dix dernières années, nombreux sont-ils donc finalement à plaider en faveur d'une véritable rénovation du modèle pédagogique actuel et en ce sens, des pratiques pédagogiques qui en découlent. Ces différents écrits conduisent à s'interroger quant aux effets des pratiques des enseignants sur la scolarité des étudiants de première année universitaire. Cependant, pour décrire ces effets, il est nécessaire de connaître la nature des pratiques pédagogiques mobilisées par les enseignants. Le chapitre suivant est de ce fait destiné à développer l'ensemble de ces points.

IV.1. Décrire les pratiques pour mieux les connaître

La « pédagogie » est une notion couramment abordée dans les écrits des chercheurs en sciences de l'éducation et s'agissant d'un concept complexe, elle a fait l'objet de multiples définitions. Ainsi, d'après Raynal et Rieunier (2005), elle se constitue de « *toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages précis chez autrui* ». Elle représente « *ce champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, l'action interactive dans une situation, les prises de décision dans l'action* » (Altet, 1994a). Comme le précisent Morandi et La Borderie (2006), « *l'objet de la pédagogie ce n'est ni l'enseignant, ni le savoir, ni l'élève, mais l'activité qui les réunit [...]. La pédagogie traite des choix méthodiques du maître, des conditions d'acquisition des savoirs et des compétences, des besoins des élèves, du fonctionnement du groupe* ». Selon ces définitions, la pédagogie a pour intention le transfert des savoirs aux apprenants grâce aux actions de « *médiation* » de l'enseignant. Elle se différencie en cela de la didactique qui, elle, a pour but « *la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève* » (Altet, 1994a). Dans son acception la plus moderne, la didactique nécessite une indispensable « *réflexion épistémologique du maître sur la nature des savoirs qu'il aura à enseigner et la prise en compte des représentations de l'apprenant par rapport à ce savoir* » (Raynal et Rieunier, 2005). En d'autres termes, tandis que la didactique consiste en quelque sorte en la transformation du savoir et permet de passer d'un « *savoir savant* » à un « *savoir enseigné* », la pédagogie concerne pour sa part plutôt les moyens mis en œuvre par l'enseignant pour transmettre ce savoir.

Le vocabulaire relatif à la pédagogie est conséquent. Cette notion regroupe un grand champ lexical, comprenant notamment le concept de « *pratiques pédagogiques* ». Ce dernier est couramment usité dans la littérature traitant de la pédagogie enseignante au sens général du terme. Pourtant, il est à ne pas confondre avec d'autres locutions, telle celle de « *style pédagogique* », ce dernier représentant à la fois « *l'ensemble des comportements caractéristiques communs à*

plusieurs enseignants » (Altet, 2009), mais aussi « *la manière dominante personnelle d'être, d'entrer en relation et de faire de l'enseignant* » (Altet, 1985, citée par Altet, 2009). Pour Altet (2009), l'identification du style pédagogique d'un enseignant permet de mieux décrire et de catégoriser ses pratiques. Il faut également distinguer les pratiques pédagogiques de la « *stratégie pédagogique* », cette dernière consistant en « *l'organisation de techniques et de moyens mis en œuvre pour atteindre un objectif pédagogique* » (Raynal et Rieunier, 2005). De même, le terme « *activité pédagogique* » n'est pas doté du même sens que celui de « *pratique pédagogique* ». Longhi, Longhi, et Longhi (2009) mentionnent que les cours sont parfois désignés de manière « *générique* » comme étant des activités. On pourrait alors dire que le terme d'« *activité* », d'ailleurs souvent confondu avec celui de méthode, a un sens assez large et que durant une activité pédagogique, il est justement fait usage de pratiques. Le terme de « *dispositif pédagogique* » n'est enfin pas lui non plus synonyme des pratiques. Un dispositif est d'après Lebrun (2005) un « *ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but* ». Il précise également que l'objectif d'un dispositif pédagogique est de « *faire apprendre quelque chose à quelqu'un ou mieux (peut-on faire apprendre ?) de permettre à « quelqu'un » d'apprendre « quelque chose »* ». Ainsi, les enseignements de mise à niveau instaurés pour l'ensemble des étudiants de première année dans un peu plus de la moitié des 69 universités ayant répondu à l'enquête du comité de suivi de la licence, le système d'enseignant-référent mis en œuvre au sein de 87% des universités et la mise en place du tutorat pédagogique dans un peu plus de 94% des établissements sont des exemples de dispositifs pédagogiques (Raby, 2011). L'instauration de cours intégrés constitue encore un autre exemple. Cependant, la mise en place d'un dispositif pédagogique ne s'accompagne pas nécessairement d'un changement de pratiques pédagogiques, dans la mesure où certains n'ont d'ailleurs pas véritablement trait aux cours dispensés par les enseignants, mais sont plutôt relatifs, à titre d'exemple, à la réorientation des étudiants en échec, ou à la préparation à la vie professionnelle, comme il peut en être le cas de certains des dispositifs établis à l'université de Bourgogne par exemple.

Mais alors finalement, que sont réellement les pratiques pédagogiques ? Quelles dimensions recouvrent-elles ? Voici des questions auxquelles il est indispensable de répondre avant de s'intéresser à la description des pratiques des enseignants. Le terme de pratiques pédagogiques étant articulé aux concepts de modèle et méthode pédagogique, nous commencerons par définir ces derniers. Puis, nous spécifierons de façon plus précise ce que recouvrent les pratiques pédagogiques en tant que telles. Une fois précisée la signification de ce concept, cela

nous conduira dans un dernier temps à faire état de certaines recherches s'étant attachées à effectuer une description de ces pratiques.

IV.1.1. Modèles et méthodes pédagogiques : des concepts à maîtriser pour mieux saisir le sens des pratiques

Pour bien comprendre ce que sont les pratiques pédagogiques, il est indispensable d'éclairer le lecteur sur le sens des concepts de « modèle pédagogique » et « méthode pédagogique ». Or, la distinction entre ces deux derniers n'est pas véritablement évidente.

D'après Morandi (1998), les modèles sont en quelque sorte les « *principes conducteurs* » d'une activité et se réfèrent à un mode de pensée. Ils constituent « *les principes d'action qui précisent historiquement ou fonctionnellement un ensemble renouvelé de pratiques et de méthodes* » (Morandi et La Borderie, 2006). Ces auteurs ajoutent que les modèles constituent « *ce au nom de quoi on agit, on dirige, on analyse* ».

A partir de ces modèles, sont élaborées des méthodes pédagogiques. Ces dernières consistent en une « *organisation codifiée de techniques et de moyens ayant pour but de faciliter l'action éducative* » (Raynal et Rieunier, 2005). Elles « *rassemblent les acteurs et définissent les caractéristiques matérielles, cognitives et sociales d'une pratique pédagogique* » (Morandi et La Borderie, 2006). Cependant, les méthodes sont nombreuses, comme en témoigne la longue liste dressée par Raynal et Rieunier (2005) : méthodes impositives, traditionnelles, attrayantes, intuitives, actives, démonstratives, méthode interrogative, globale, nouvelle, méthodes centrées sur le contenu, modernes, audiovisuelles, en sont des exemples. Ces auteurs précisent d'ailleurs que certaines méthodes sont recensées sous le terme de « *pédagogie* ». Ils citent notamment à ce titre la pédagogie Freinet, la pédagogie Decroly, la pédagogie des adultes, la pédagogie nouvelle, la pédagogie par objectifs ou encore la pédagogie de la découverte. Frenay (2006) évoque pour sa part l'existence d'une « *pédagogie* » axée sur les contenus, plus « *traditionnelle* », s'opposant à une « *pédagogie* » plus « *active* », où l'enseignant tient le rôle d'un véritable « *metteur en scène* » des activités pédagogiques. Cette distinction laisse d'ailleurs présager le fait que les méthodes peuvent être regroupées sous différentes catégories. En réalité, s'il n'existe aucun véritable consensus autour de leur classification, certains chercheurs ont tout de même tenté de les regrouper sous forme de typologies. C'est entre autres le cas de Prégent (1990) qui réunit 34 méthodes d'enseignement en trois catégories : les méthodes **fondées sur l'exposé**, les méthodes **fondées sur la discussion et le travail d'équipe** ; et les méthodes **fondées sur l'apprentissage individuel**.

Cette classification laisse entrevoir l'existence de trois grands types de méthodes : la première reposant plutôt sur un schéma transmissif de l'enseignant vers l'étudiant, la deuxième mettant l'accent sur le travail de groupe, et la dernière sur l'apprenant.

Arénilla, Gossot, Rolland et Roussel (2000) distinguent eux aussi dans leur « *dictionnaire de pédagogie* » trois familles de méthodes :

❖ **Les méthodes « *traditionnelles* »** à travers lesquelles le savoir est principalement transmis de façon expositive. L'élève se doit de rester docile tandis que le maître expose et explique le savoir. « *L'enseignement frontal* » qui vise à laisser le maître sur son estrade inculquer les savoirs à une classe disposée en rangs alignés, « *l'enseignement collectif* » qui a pour but de développer l'attention, la mémoire et le raisonnement de l'élève, la méthode « *du dialogue* » qui consiste en des questions-réponses entre le maître et les apprenants, ou encore la méthode « *du silence, de l'obéissance, de l'autorité magistrale, renforcée par les récompenses, les classements par mérite, ou les sanctions* » sont tout autant de méthodes citées par Arénilla et al. et se référant aux méthodes traditionnelles. Ils précisent que le principal matériel employé à travers ces méthodes consiste en une craie et un tableau noir⁸¹. Raynal et Rieunier (2005) complètent cette définition des méthodes traditionnelles en ajoutant que les caractéristiques essentielles en sont « *l'acceptation sans trop de nuances de la relation d'autorité formateur-formé* », « *l'acceptation de résultats scolaires se distribuant approximativement selon une courbe de Gauss* » et enfin « *l'acceptation du principe selon lequel le rôle du maître consiste à dispenser le savoir, l'élève devant s'organiser au mieux pour apprendre* ».

❖ **Les méthodes « *nouvelles, ou actives* »**⁸² se situent à l'opposé des méthodes traditionnelles. Elles ont pour but d'impliquer l'apprenant dans ses propres apprentissages. Arénilla et al. dégagent trois valeurs essentielles de ces méthodes : « *l'intérêt spontané des enfants, qui génère la motivation à l'effort* », « *leur liberté d'invention, de création, d'initiative* », ainsi que « *la prise en compte des composantes affectives et sociales du*

⁸¹ Il s'agit là de propos datant de 2000. Il n'est donc pas véritablement certain que plus d'une décennie après, notamment en raison du développement des nouvelles technologies, les outils caractéristiques des méthodes traditionnelles demeurent le tableau et la craie. On peut en effet par exemple supposer que l'emploi d'une présentation PowerPoint ait supplanté ce matériel.

⁸² Aujourd'hui, le terme de « nouvelles » ne semble plus véritablement adapté pour désigner ces méthodes, puisque l'essor de la réflexion sur ces dernières remonte à la première moitié du vingtième siècle. Aussi privilégierons nous plutôt dans le cadre de ce travail l'emploi du qualificatif « actives ».

développement des individus ». Ces méthodes ont notamment été employées par ceux que Raynal et Rieunier (2005) considèrent comme étant des « *pionniers de l'Education nouvelle* », comme il en est le cas de Cousinet, Dewey, Freinet, Montessori, ou encore Decroly, cela dans une volonté de s'opposer aux méthodes traditionnelles basées sur une relation de contrainte. Le but est de rendre l'apprenant actif et de lui faire construire ses propres savoirs en l'invitant à réellement s'impliquer dans les situations d'apprentissage.

- ❖ **Les « méthodes ou orientations actuelles »** sont moins connues du grand public. Elles s'appuient sur des notions : la notion de « *représentation* » (partir de ce que sait ou croit savoir l'élève), la notion « *d'awareness* » (ou prise de conscience qui aide l'apprenant dans son cheminement d'apprentissage), la notion de « *contrat pédagogique* » (finalise l'effort de l'élève par rapport à un but déterminé), la notion de « *contrat didactique* » (décrit le rôle de chacun des constituants de la situation pédagogique) et le « *concept de conflits* ».

De façon analogue à celle de Prégent (1990), cette catégorisation met en avant des méthodes plutôt centrées sur la transmission des savoirs par l'enseignant et à l'opposé des méthodes reposant sur l'étudiant en tant qu'acteur de ses apprentissages. Cette dichotomie est également mentionnée par Raynal et Rieunier (2005), qui établissent la typologie suivante :

- ❖ **La méthode « dogmatique ou expositive »** : elle se rattache à la méthode traditionnelle décrite par Arénilla et al. (2000), puisqu'elle consiste en un exposé magistral du savoir par l'enseignant. Le maître est au centre de la situation pédagogique.
- ❖ **La méthode « interrogative »** : son usage remontant à l'antiquité, elle consiste pour l'enseignant à tenter « *d'intéresser l'élève en lui donnant l'impression qu'il redécouvre les principes qui font l'objet du cours* ». Si l'apprenant est plus actif qu'avec la méthode expositive, le maître reste néanmoins le conducteur du raisonnement.
- ❖ **Les méthodes « actives »** : comme nous l'avons déjà relaté auparavant, elles consistent à rendre l'élève acteur de ses apprentissages.

Même s'il existe certaines divergences, les chercheurs s'accordent donc à distinguer au moins des méthodes centrées sur l'enseignant et à l'opposé des méthodes faisant intervenir l'élève dans ses propres apprentissages.

Pour clore cette revue non exhaustive des différentes catégorisations élaborées à partir des méthodes d'enseignement, citons celle de De Ketele et Postic (1988) qui présente la particularité de s'articuler autour de quatre axes :

- ❖ « **L'acteur principal jouant le rôle le plus actif dans la situation d'enseignement** » : s'il s'agit de l'enseignant, la méthode est « *magistro-centrée* ». S'il s'agit en revanche de l'élève, on parle alors de méthode « *puédo-centrée* ».
- ❖ « **Le choix des objectifs et la planification de l'activité** » : si c'est l'enseignant qui tient ce rôle, la méthode est dite « *directive* », tandis que si c'est l'élève la méthode est « *non-directive* ».
- ❖ « **L'agent d'apprentissage** », c'est-à-dire le moyen par lequel passe l'enseignement : la méthode est « *socio-centrée* » lorsqu'il s'agit du groupe et « *techno-centrée* » quand les moyens techniques, ou autrement dit les médias, tiennent le rôle de l'agent.
- ❖ « **Les objectifs visés** » : la méthode est « *traditionnelle* » si le but est la reproduction des connaissances, ou au contraire « *ouverte* » si l'intention est mise sur le transfert des connaissances.

De nouveau, cette typologie laisse apparaître à une extrémité les méthodes centrées sur le maître détenteur du savoir et à l'autre extrémité l'élève comme acteur de ses apprentissages.

Les définitions des concepts de modèles et de méthodes pédagogiques laissent entendre que ceux-ci recouvrent des réalités différentes. Pourtant, certaines des méthodes précédemment citées sont en réalité considérées par plusieurs chercheurs comme étant des modèles. C'est ainsi que Morandi (2001) distingue quatre types de modèles principaux : le modèle traditionnel, le modèle d'éducation nouvelle, le modèle de maîtrise, et enfin le modèle global et l'autonomisation. Il semble dès lors qu'il existe un réel manque de consensus autour de l'emploi des termes « méthodes » et « modèles ». En réalité, pour Arénilla et al. (2000), la notion de

méthode peut apparaître quelque peu restrictive, tandis que le terme de « modèle » se montre plus « englobant ». Ainsi, Vienneau (2005) distingue différents courants pédagogiques auxquels il associe des modèles. Il répertorie :

- ❖ « **Le courant béhavioriste** », auquel correspond le modèle de la maîtrise de l'apprentissage ;
- ❖ « **Le courant cognitiviste** » : modèles de l'exposé oral, de l'enseignement stratégique ;
- ❖ « **Le courant constructiviste** » : modèles de l'apprentissage par projet, de l'apprentissage par la découverte ;
- ❖ « **Le courant humaniste** » : modèles de la pédagogie ouverte, de la pédagogie ouverte et interactive, de l'activité d'apprentissage ouverte ;
- ❖ « **Le courant transpersonnel** » : modèle de l'éducation dans une perspective planétaire.

Raby et Viola (2007) exposent quant à eux une typologie présentant certaines similitudes avec celle de Vienneau (2005) et faisant apparaître quatre courants pédagogiques auxquels correspondent également plusieurs théories de l'apprentissage et modèles d'enseignement :

- ❖ « **Le socioconstructivisme** » : modèle de l'apprentissage par projets, apprentissage coopératif, apprentissage par problèmes, apprentissage expérientiel ;
- ❖ « **Le cognitivisme** » : enseignement et apprentissage stratégique, traitement de l'information, apprentissage par la découverte ;
- ❖ « **L'humanisme** » : pédagogie ouverte et pédagogie actualisante ;
- ❖ « **Le béhaviorisme** » : enseignement direct.

On constate à travers ces typologies que ce que certains considèrent comme des méthodes sont vues ici par ces chercheurs comme des modèles. Par ailleurs, on pourrait considérer que les courants mentionnés par ces chercheurs peuvent tout aussi être entrevus comme des modèles, puisque selon Morandi (1998), le modèle pédagogique « *constitue la ligne de cohérence des actions, organise la synchronie des acteurs et des représentations qui les animent* » (Morandi, 1998). La méthode est pour sa part le « *mode de réalisation* » du modèle (Morandi, 1998). Dancel (1999), rapportant les propos de Houssaye (1992), considère que la méthode détermine « *la nature et le rôle respectifs* » des trois « *acteurs* » que sont l'enseignant, les élèves et le savoir, « *mis en scène dans l'acte pédagogique* » et les relations qui s'établissent entre les trois pôles de ce « *triangle pédagogique* » présenté dans le chapitre précédent. En d'autres termes, elle constitue « *un mode organisé et conscient de pratiques* » (Morandi, 1998), ou autrement dit « *un cadre pour penser et réaliser la pratique* »

éducative » (Bru, 2006). En effet, comme nous le verrons dans la partie suivante, les méthodes sont étroitement articulées aux pratiques pédagogiques et permettent en partie d'expliquer ces dernières. Avant cela, il convient de faire un point sur le vocabulaire employé dans le cadre de ce travail. Ainsi, nous prendrons principalement appui sur les travaux d'Arénilla et al. (2000), en cela que nous opposerons les méthodes traditionnelles aux méthodes actives. Nous considérons que les méthodes traditionnelles sont en réalité synonymes des méthodes transmissives et expositives : l'enseignant se place alors au centre de la situation pédagogique et transmet le savoir. Le terme « *traditionnel* » peut être discuté, dans la mesure où il peut être perçu comme ayant une connotation péjorative. Néanmoins, son emploi est courant dans la littérature, en témoignent les écrits cités dans cette partie ou encore, à titre d'exemple, les récents travaux de Chevallier et Giret (2013), qui dans la perspective de mettre en rapport les dispositifs pédagogiques dans l'enseignement supérieur et l'insertion sur le marché du travail des jeunes diplômés, mettent au jour l'existence d'un modèle d'enseignement académique « *traditionnel* ». Finalement, les méthodes traditionnelles sont considérées dans notre travail comme reposant sur « *un processus de transmission par lequel le savoir est directement donné aux élèves* », sensés « *l'enregistrer et l'accumuler* » (Bru, 2006). *A contrario*, l'emploi du terme « méthodes actives » fera référence à l'emploi de pratiques plus innovantes et entraînant une réelle implication des étudiants dans leurs apprentissages. L'enseignant n'est dans ce cas plus un « transmetteur » mais un accompagnateur dans l'acquisition des savoirs.

IV.1.2. Les pratiques pédagogiques comme concept multidimensionnel

Le concept de « pratiques pédagogiques » faisant souvent l'objet d'un amalgame avec d'autres notions, les définitions de ce qu'elles sont réellement demeurent peu nombreuses. Aussi, revenons d'abord sur ce qu'est la « *pratique* » en elle-même. Celle-ci est définie par Ansart (1999) comme étant tout « *comportement ou activité sociale envisagés dans la manière dont ils sont exercés de façon habituelle par une personne ou un groupe* ». Cette spécification du terme impose ici l'idée d'une constance dans l'activité ou le comportement. La pratique serait donc le siège de certaines régularités. Pourtant, selon Perrenoud (1994), la pratique, lorsqu'elle est qualifiée de pédagogique, est constituée « *d'une succession de micro-décisions de tous ordres* », cela même « *dans la classe la plus ordonnée et contrôlée* ». Est alors entrevue ici l'idée d'une spontanéité dans la pratique pédagogique. Les travaux de Bru (2006) permettent de mieux comprendre en quoi les propos de Ansart d'une part et de Perrenoud d'autre part, ne s'opposent en réalité pas totalement.

Selon Bru (2006), les pratiques pédagogiques sont, en théorie, définies par la (ou les) méthode(s) pédagogique(s) adoptée(s) par l'enseignant pour faire acquérir des connaissances aux apprenants. Ainsi, la méthode oriente le choix des pratiques. Elle ne les détermine toutefois pas entièrement. En effet, ce dernier ajoute que dans la pratique interviennent quasi systématiquement des « *éléments imprévus* » qui ont pour conséquence le fait que « *la pratique ne suit pas toujours un chemin balisé* ». Houssaye (2009) considère de surcroît que « *la pratique échappe toujours un tant soit peu à la théorie* ». Même s'il peut exister en théorie certaines régularités, la pratique pédagogique ne consiste pas systématiquement et uniquement en l'application stricte et rigoureuse d'une méthode. Cet avis rejoint là celui de Morandi (2001). Ce dernier considère que les méthodes ne sont que des « *guides* », « *des organisateurs du travail pédagogique* ». La méthode, d'après cet auteur, « *coordonne l'ensemble des dispositions qu'un enseignant prévoit pour ses interventions et le chemin à parcourir pour ses élèves* ». Mais il ne s'agit là que de « *prévoir* », cela ne signifie pas que l'enseignant ne peut, au travers de sa pratique, déroger à la méthode pour laquelle il avait opté au départ. D'ailleurs, Perrenoud (1994) estime pour sa part que « *la pratique pédagogique en classe n'est pas la mise en pratique d'une théorie, ni même de règles d'action ou de recettes* ». De même, pour Altet (2003), la pratique ne découle pas uniquement d'une « *planification préalable* », mais « *elle se construit en situation à partir de micro-décisions, d'approximations bricolées et d'ajustements* ».

Clanet (2001) retient quant à lui la définition suivante de la pratique : « *fruit d'une interactivité entre des dimensions relevant des situations, des sujets et des processus* ». Cela rejoint la vision de la pratique pédagogique de Perrenoud (1994), puisque pour ce dernier, l'enseignant doit gérer, à l'aide de ses pratiques pédagogiques, moult dimensions lors du déroulement d'un cours : « *la structuration intellectuelle des échanges* », « *leur progression didactique, vers une découverte ou une synthèse provisoire* », « *le climat et la dynamique globale du groupe-classe* », « *les interventions ou conduites individuelles d'une partie des élèves* », « *les interruptions externes* » et « *le temps limité dont on dispose avant la prochaine activité ou la récréation* » sont ainsi pour Perrenoud tout autant d'éléments, relatifs autant aux situations en elles-mêmes, aux sujets ou encore aux processus, concernant lesquels les pratiques pédagogiques de l'enseignant ont un rôle à jouer.

D'autre part, selon la théorie bourdieusienne, les pratiques trouvent leur origine dans l'habitus des individus, c'est-à-dire dans « *ce petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites* », ou autrement dit dans ce « *système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de*

résoudre les problèmes de même forme » (Bourdieu, 1972⁸³). Aussi Perrenoud (1994) considère-t-il que les pratiques pédagogiques sont elles aussi liées à l'habitus, puisqu'une transformation de ces dernières implique selon lui autant une « *transformation de l'habitus* », que « *la mise à disposition de l'enseignement de nouvelles théories de l'apprentissage ou de nouvelles recettes didactiques* ».

En définitive, certaines lignes directrices permettant de mieux caractériser en quoi consiste la pratique pédagogique peuvent être distinguées : même si elle prend au départ appui sur une méthode, la pratique pédagogique se caractérise par sa spontanéité, non pas dans le sens où l'enseignant n'aurait rien préparé avant le déroulement du cours, mais dans le fait que ce dernier l'adapte aux diverses circonstances auxquelles il doit faire face. La pratique se situe en ce sens au cœur d'une interaction entre des situations, des sujets et processus et permet justement de gérer cette interaction. Elle est de surcroît en partie déterminée par l'habitus de l'enseignant.

Si tous les aspects de la pratique pédagogique mentionnés auparavant permettent de mieux préciser ce qu'elle est réellement, nous nous appuierons cependant dans ce travail plus particulièrement sur la définition fournie par Bru (2006), qui décrit la pratique pédagogique comme consistant à « *mettre en place un certain nombre de conditions cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles auxquelles les élèves sont confrontés* ». On relève notamment à travers cette spécification du terme que les pratiques pédagogiques peuvent être relatives à plusieurs dimensions.

Nous appuyant sur l'ensemble de ces éléments, nous définissons pour notre part les pratiques pédagogiques comme représentant **toutes les actions mises en œuvre par l'enseignant, de manière plus ou moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants**. Ces actions peuvent être plus ou moins spontanées, au sens où certaines ont fait l'objet au préalable d'une préparation de la part de l'enseignant, comme il en est le cas d'une présentation PowerPoint, tandis que d'autres interviennent au gré du déroulement du cours. Nous considérons par ailleurs, comme le laisse entendre Bru (2006) à travers sa définition, que ces pratiques peuvent être relatives à plusieurs dimensions. De ce fait, nous identifions **la façon qu'a l'enseignant de transmettre le cours, sa clarté** dans sa manière de le faire, ainsi que **son organisation du cours**, parmi les dimensions se référant aux conditions cognitives mises en place par l'enseignant et mentionnées par Bru (2006). La façon de transmettre le cours fait référence à la manière dont l'enseignant s'appuie sur des supports en vue de communiquer le cours (lecture de feuilles, dictée du cours ...), au rythme du cours ainsi qu'à l'emploi de

⁸³ Cité par Perrenoud, 1994.

pratiques telles que l'humour, le récit d'anecdotes ou encore l'utilisation d'exemples. Cette dimension se rapproche par certains points de celle liée à la clarté. Cette dernière a trait tout autant aux pratiques destinées à faciliter l'appréhension du cours et la prise de notes par l'étudiant (dictée du cours, reformulation, accent mis sur les points principaux du cours, explication des nouveaux termes techniques utilisés...), qu'aux pratiques mises en œuvre pour appuyer les étudiants dans leur travail personnel (explication des modalités d'examen, consignes de travail). L'organisation désigne pour sa part la manière dont l'enseignant planifie les séances et articule les savoirs pour les faire acquérir aux étudiants (présentation du but du cours, récapitulatif de ce qui a été vu la fois précédente, gestion du volume horaire, alternance entre cours magistral et travail individuel...). L'organisation du cours est en cela également relative aux conditions temporelles que l'enseignant se doit de mettre en place. **Le matériel utilisé par l'enseignant** reprend les conditions pareillement nommées par Bru. Il fait référence aux supports de cours employés par l'enseignant. Enfin, **les interactions avec les étudiants et l'attitude de l'enseignant** sont des dimensions que nous prendrons également en considération car elles permettent de se pencher notamment sur l'aspect relationnel évoqué par Bru (2006). Les interactions peuvent être considérées sous plusieurs angles : celui de leur fréquence et celui du motif de ces interactions. Cette dimension a d'ailleurs été particulièrement mise en relief par Clanet (2001), puisque celui-ci s'est penché autant sur les interactions à l'initiative de l'enseignant, que celles à l'initiative de l'étudiant. Enfin, l'attitude constitue sans doute la dimension la plus subjective des pratiques. Elle concerne tout autant la manière qu'a l'enseignant de s'exprimer, que ses déplacements dans l'amphithéâtre ou encore sa conduite corporelle (gestes, mimes).

Le concept de pratiques pédagogiques ayant été défini, il convient à présent de nous pencher sur les descriptions de ces pratiques produites par les chercheurs.

IV.1.3. De rares descriptions de la nature et de la variété des pratiques pédagogiques à l'université

La question de la définition des pratiques pédagogiques va de paire avec celle de leur nature et de leur variété. Quelques chercheurs se sont penchés sur la description de ces pratiques. Ainsi, en 1994, Altet procède à une analyse de cours magistraux tantôt enregistrés au magnétophone, tantôt filmés. Ce travail la conduit à constater que ces cours demeurent en grande majorité des « *monologues expressifs* ». Elle décrit de surcroît ceux-ci comme étant des « *discours qui informent sans*

réelle communication avec l'auditoire », face auxquels les étudiants rencontrent nombre de difficultés, notamment pour maintenir leur attention ou pour prendre des notes. Elle constate par ailleurs que durant ces cours, l'enseignant fait comme si son public suivait son exposé (ce qui n'est pourtant pas le cas pour la moitié des étudiants) et établit peu le dialogue avec ces derniers puisque les questions qu'il pose à l'assemblée sont en majeure partie d'ordre rhétorique.

Plus récemment, Parpette (2002) s'est intéressée à l'impact de la prise de notes des étudiants sur la manière dont l'enseignant construit son discours. Cette recherche la conduit à qualifier le cours magistral de discours « *oratalogique* », « *dans la mesure où il met face à face un enseignant orateur et des étudiants scripteurs* ». Elle observe que l'enseignant est le seul individu qui parle, les rares interventions des étudiants ne constituent que des « *parenthèses* » dans le déroulement du cours et « *ne sont pas constitutives de l'organisation discursive du cours* ».

D'autres travaux ont mené à une description plus fine des pratiques des enseignants. C'est dans ce cadre que Clanet (2001) s'est fixé pour objectif d'identifier la nature des « *organiseurs des pratiques enseignantes en première année universitaire* ». Ainsi a-t-il investigué dans les trois filières que sont AES, psychologie et SVT, sur trois sites : Dijon, Nantes et Toulouse. L'interrogation de 116 enseignants par questionnaire⁸⁴ a permis à ce chercheur de mieux cerner les « *pratiques déclarées* », autrement dit celles que les enseignants déclarent mettre en œuvre durant leurs cours. A l'opposé, pour connaître ce qu'il nomme les « *pratiques constatées* », autrement dit les pratiques véritablement employées *in situ* par les enseignants, Clanet a mis en place un « *dispositif étudiant-pilote* », à travers lequel des étudiants témoins de la situation pédagogique recueillaient des informations, cela munis d'une grille d'observation. Les résultats obtenus concernant les cours magistraux à l'aide d'analyses multidimensionnelles le conduisent à révéler qu'il existe une réelle variété des pratiques enseignantes au premier cycle dans les filières dites de masse. Certes, l'exposé oral de l'enseignant durant son intervention reste la forme d'enseignement la plus couramment utilisée. De plus, les séquences durant lesquelles l'enseignant n'est plus un orateur mais un « *organisateur et un gestionnaire du travail des étudiants* » sont très peu nombreuses. Clanet montre néanmoins que plusieurs « *familles de pratiques* » peuvent être usitées dans le cadre d'un même type de cours, dans une même filière. C'est ainsi par exemple qu'en AES est mobilisée lors des cours magistraux la « *conférence sans interaction* » dans 59% des situations observées et la « *conférence avec interaction* » dans un peu plus d'un tiers des situations. Dans une moindre mesure (5%) une autre famille de pratiques regroupe les « *cours durant lesquels ce sont les étudiants qui*

⁸⁴ Questionnaire auquel seuls moins de 20% des enseignants ont répondu.

travaillent ». De même, en psychologie, la conférence sans interactions est de mise pour 43% des cours observés et celle avec interactions pour 55%. La réalisation d'une tâche de la part de l'étudiant à partir d'un document écrit n'a été observée que dans 2% des situations. Enfin, Clanet repère en SVT seulement deux familles de pratiques : la conférence sans interaction qui est de nouveau majoritaire (59%) et la conférence avec interactions (45%). Il conclut de ce fait à une réelle variété des pratiques enseignantes. Celle-ci est mise en avant dans le tableau synthétique qu'il réalise et dans lequel les pourcentages correspondent à la proportion de cours observés :

Tableau 3 : Synthèse des pratiques enseignantes en cours magistral (Clanet, 2001).

Sciences de la vie et de la terre (SVT)				
24%	8%	21%	32%	15%
Exposé oral de l'enseignant. Ce cours entraîne un travail particulier difficile. Les étudiants n'ont pas tout compris. La demande des étudiants est de répéter. Réponses brèves. La prestation de l'enseignant a déplu.	Certaines des conditions matérielles sont mauvaises. Exposé oral de type conférence (pas de plan écrit). Les étudiants n'ont pas repéré les points essentiels. Pas d'interaction.	Les réponses de l'enseignant (répéter) sont intéressantes (compréhension de tous). Les étudiants sont satisfaits. Ils ont tout compris. La prestation de l'enseignant a plu. L'ambiance était agréable.	La conférence dans de bonnes conditions matérielles.	Les étudiants écoutent. Pas d'interaction. Ce cours n'ouvre pas sur un travail particulier.
Administration économique et sociale (AES)				
25%	11%	5%	35%	24%
La conférence. Peu d'échanges, réponses brèves. Ambiance agréable.	Utilisation de techniques pédagogiques (audiovisuelles, facilitant la prise de notes, plan écrit, etc.) Certaines conditions matérielles n'étaient pas bonnes. Encouragements à l'expression.	L'enseignant organise clairement le travail des étudiants (en groupes au départ). Les étudiants expérimentent, résolvent, questionnent. Utilisation de photocopies. Travail sur le raisonnement.	La conférence sans interaction et dans de bonnes conditions matérielles.	Mauvaises conditions matérielles. Les étudiants n'ont pas tout compris. Ce cours leur a déplu, ils sont insatisfaits de son organisation. Pas d'interaction.
Psychologie				
2%	12%	31%	44%	11%
Le cours dure plus de 150 min, les étudiants travaillent sur un photocopié.	Exposé oral (>120min), au tableau. Pas d'interaction.	Le monologue, la conférence. Pas d'interaction.	La conférence avec de rares interactions.	La conférence interactive, dans de mauvaises conditions matérielles et dans une mauvaise ambiance.

Source : Clanet (2001), *Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université*, p.345.

On constate à travers ce tableau que les pratiques pédagogiques pouvant s'apparenter aux méthodes actives semblent peu employées par les enseignants. Mais elles n'en sont pas pour autant moins variées et diffèrent notamment en fonction de la filière d'études.

Ces résultats sont congruents avec ceux de Boyer et Coridian (2002b). Ces derniers ont comparé, en procédant à des observations dans quatre universités parisiennes et deux universités provinciales, des pratiques du cours magistral en première année d'histoire et de sociologie. Tout comme Clanet, ils constatent que la « *conférence monologue* » est la forme d'enseignement la plus courante. Ils font par ailleurs état de certaines régularités dans les pratiques enseignantes : à titre d'exemple, presque tous les enseignants sont statiques, la plupart s'appuient sur des notes et dispensent le cours de façon plutôt lente. Mais leur recherche leur permet également de mettre en avant une hétérogénéité des pratiques. Celle-ci est notamment observable entre les filières. Ils rapportent ainsi par exemple que les sociologues « *tendent l'ouverture et l'interaction* » avec les étudiants, tandis que les historiens préfèrent maintenir une certaine distance avec ces derniers. De manière générale, ils montrent que les historiens sont plus attachés à la forme traditionnelle de l'enseignement magistral, au contraire des sociologues qui, eux, sont plus soucieux de garder l'attention de leur public d'étudiants. Ces résultats ne signifient cependant pas que les pratiques employées par les enseignants sont toutes identiques au sein d'une même filière. D'ailleurs, prenant pour exemple le cas de la sociologie, ils avancent que les choix pédagogiques effectués au sein de cette filière, que sont tantôt la « *présentation de l'œuvre des pères fondateurs* », tantôt la centration sur les « *méthodes de l'investigation sociologique* » ou bien encore « *l'approche par les questions de société* », pour faire découvrir la sociologie aux étudiants, sont notamment influencés par les ressources enseignantes locales, la manière dont les départements recrutent les étudiants, ainsi que par l'absence de consensus autour de critères définissant clairement le curriculum de sociologie. Or, des choix pédagogiques différents engendrent vraisemblablement des pratiques pédagogiques diverses. Ils ajoutent en outre que la quasi-absence de réglementation fixant les critères des diplômes a conduit à une grande variété « *des modes d'organisation pédagogique* » entre les établissements. On peut alors supposer que cela a entre autres conséquences des pratiques diversifiées.

En conclusion, la définition des pratiques pédagogiques doit être appréhendée par le prisme d'autres notions que sont celles de modèle et de méthode pédagogique. Les pratiques sont ici considérées comme étant un concept multidimensionnel désignant les moyens effectivement

mis en œuvre par l'enseignant pour faire acquérir des connaissances aux étudiants. Si les définitions de ce que recouvrent en réalité ce terme sont peu nombreuses, il en est de même concernant la description de ces pratiques. Rares sont les auteurs à avoir effectué une recension des pratiques pédagogiques employées par les enseignants durant les cours magistraux. Pourtant, quelques travaux amènent à penser que celles-ci se réfèrent en majorité aux méthodes traditionnelles, à travers lesquelles l'enseignant se place au centre de la situation pédagogique, comme en témoigne la rareté des interactions entre enseignants et étudiants. Elles feraient toutefois aussi l'objet d'une certaine variété (Clanet, 2001 ; Boyer et Coridian, 2002b). De tels constats conduisent alors à s'interroger quant aux implications de ces pratiques sur la scolarité des étudiants, notamment en termes de motivation et de manières d'étudier.

IV.2. Pratiques pédagogiques et conséquences sur les étudiants

La question des implications des pratiques pédagogiques des enseignants sur la scolarité des étudiants reste à l'heure actuelle globalement en suspens. En effet, Galand et al. (2005) constatent qu'« *assez étrangement* », les facteurs pédagogiques, tels ceux relatifs aux pratiques pédagogiques, sont les moins abordés dans les recherches. Le sujet reste, d'après Romainville (2005), relativement tabou. Pourtant, de même que d'autres chercheurs ayant évoqué ce thème dans leurs écrits en guise de perspective de recherche (Romainville, 2000 ; Galand et al., 2005 ; Romainville et Michaut, 2012), Annoot et Fave-Bonnet (2004) considèrent que les actions de l'enseignant ne sont pas « *neutres* » auprès des étudiants. Aussi nous intéressons nous dans la partie suivante, à l'appui de la littérature produite sur le sujet, aux conséquences que peuvent avoir les pratiques pédagogiques d'abord sur la motivation des étudiants, puis dans un second temps sur leurs manières d'étudier.

IV.2.1. Les enseignants et leurs pratiques : quels liens avec la motivation des étudiants ?

Pour Boulet et al. (1996), la motivation fait partie des stratégies dites « *affectives* » et est vue comme étant la « *capacité de l'individu de faire abstraction des contextes moins positifs dus à son appréciation mitigée du professeur ou de la matière, que ce soit en situation de travail régulier ou en situation de préparation à l'examen.* » On observe à travers cette nouvelle définition que l'individu n'est en réalité pas le seul responsable de sa motivation. Certains éléments relatifs au contexte d'apprentissage, dont

les enseignants semblent faire partie intégrante, paraissent avoir un effet sur la motivation. Dans ce cadre, nous verrons d'abord que les étudiants perçoivent souvent le « monde » enseignant comme étant hostile et inconnu. Certes, notre objectif dans ce travail n'est pas de nous concentrer sur les enseignants en eux-mêmes mais sur leurs pratiques. Toutefois, le développement d'une telle partie semble nécessaire au préalable pour bien saisir toutes les logiques qui sont à l'œuvre ici et président au comportement motivé de l'individu. Au-delà de l'enseignant à proprement parlé, nous focaliserons donc ensuite notre attention sur les pratiques enseignantes. Nous montrerons que certaines activités pédagogiques et de ce fait certaines pratiques pédagogiques, seraient plus motivantes que d'autres. Enfin, nous verrons que les étudiants ont des attentes précises en matière de pratiques pédagogiques et estiment que certaines d'entre elles pourraient plus que d'autres contribuer à un accroissement de leur motivation.

IV.2.1.1. Un monde enseignant hostile et inconnu pour les étudiants

L'université est le plus souvent un lieu totalement étranger aux nouveaux arrivants en première année. Nombreux sont ceux à se sentir « perdus » dès leurs débuts au sein de cette institution. C'est sans doute l'une des raisons pour laquelle elle est sujette à de nombreuses critiques de la part des étudiants. Ainsi, d'après Erlich (1998), ceux des filières non sélectives de l'université, à contenu général et « *à faible niveau de travail universitaire* » (comme en droit ou lettres par exemple) émettent de nombreux reproches envers des éléments internes à l'université : l'administration, les emplois du temps, les débouchés, les examens, l'orientation, ou encore le manque d'infrastructures en général sont au cœur des critiques. Mais Erlich (1998) constate également que les enseignants sont eux aussi vivement critiqués, en tout cas bien plus que dans d'autres institutions d'enseignement supérieur. Les étudiants déplorent entre autre la « *distance physique et morale* » (Erlich, 1998) qui s'institue entre eux et les enseignants. Mucchielli (1998) effectue le même constat. Il relève que 42% des étudiants de psychologie interrogés dans le cadre de sa recherche citent le « *contact avec les enseignants* » parmi les difficultés rencontrées à l'université. Nombreux sont ceux à éprouver un « *sentiment de délaissement* » à leur entrée à l'université (Felouzis, 2001a). Certains se sentent même méprisés par leurs enseignants (Mucchielli, 1998). D'après les résultats de ce dernier, 35% des étudiants ont une mauvaise estime de leurs enseignants. Parmi ceux-ci, ils sont même 25% à trouver l'enseignant « *froid voire méprisant* ». Comme l'explique Felouzis (2001a), les nouveaux arrivants à l'université ont « *le sentiment que le rapport pédagogique est en quelque sorte rompu par des attitudes qui dévalorisent les étudiants* ». Ce chercheur

emploie même le terme de « *mépris institutionnalisé* » pour qualifier certaines situations, comme il peut en être le cas lors de la réunion de rentrée en filière de droit. Lors de cette assemblée, les étudiants sont souvent avertis du fait que seul l'un sur quatre d'entre eux parviendra à la réussite, les autres étant voués au redoublement ou à la réorientation (Felouzis, 2001a). De même, Rayou (1999) rapporte le témoignage d'une étudiante inscrite en deuxième année de lettres modernes, selon laquelle les enseignants mettent au point des « *stratégies de découragement pour éliminer les étudiants peu performants et garder les meilleurs* ». On peut dès lors supposer qu'un tel discours de la part des enseignants risque d'affecter la motivation des étudiants.

Cependant, malgré cet état de fait, ces derniers ont fréquemment tendance à avoir des avis contradictoires à l'égard de leurs enseignants : malgré leur impression de ne pas être traités correctement, ils éprouvent un sentiment d'admiration pour leurs enseignants, la culture de ces derniers, (Felouzis, 2001a), ou encore le brio de leur carrière professionnelle. Finalement, comme l'indique Felouzis (2001a), le « *monde des « profs »* » est un monde « *étrange* » pour les étudiants. Ceux-ci éprouvent de réelles difficultés à en saisir la véritable logique et l'organisation. Ils en parlent « *comme d'un monde à part dont ils ne connaissent pas vraiment l'organisation hiérarchique ni le fonctionnement réel* ». Cet univers constitue somme toute une véritable « *nébuleuse* » aux yeux des étudiants (Felouzis, 2001a). Or, on peut s'interroger quant aux conséquences de cette méconnaissance de cet environnement, voire même de ce sentiment de mépris, sur la motivation des étudiants. Il est en effet envisageable que cette vision du monde enseignant engendre un effet négatif sur la motivation des jeunes inscrits en première année. Mais le comportement en tant que tel des enseignants n'est pas le seul à être mis en cause. En effet, pour Viau (2006), ce ne sont pas les enseignants en tant que tels, mais plutôt les « *facteurs relatifs aux cours suivis par les étudiants* » qui sont « *à l'origine de leur démotivation* ». Certains facteurs pédagogiques, tels que les activités pédagogiques et les pratiques mobilisées dans ce cadre, pourraient alors en ce sens avoir des conséquences sur la motivation des étudiants.

IV.2.1.2. Des activités et pratiques pédagogiques souvent inadaptées

En 2001, Bédard et Viau s'intéressent au « *profil d'apprentissage* » des étudiants de l'université de Sherbrooke au Canada, c'est-à-dire à « *l'ensemble des caractéristiques propres à l'apprenant qui influent sur la qualité de ses apprentissages* » (Viau, Cartier et Debeurme, 2000)⁸⁵. Dans cette optique, ils mènent une enquête par questionnaires auprès de l'ensemble des étudiants de cette université⁸⁶. Dans ce cadre, ils demandent à ces derniers d'exprimer leur avis concernant six « *activités* », autrement dit des « *situations d'enseignement* » : l'exposé délivré par l'enseignant, les ateliers⁸⁷, l'approche par problème⁸⁸, l'approche par projet⁸⁹, l'étude de cas⁹⁰ et enfin les séminaires de lecture⁹¹. Or, l'approche par projet est celle qui motive le plus les étudiants de première année, de même que l'étude de cas et l'approche par problème. Les étudiants n'éprouvent aucune difficulté à percevoir l'utilité de ces activités. Les auteurs précisent également que les étudiants se sentent plus compétents pour accomplir ces dernières et ont de surcroît une meilleure perception de la contrôlabilité de leur déroulement. Ces activités, au sens entendu par Bédard et Viau, qui peuvent pour certaines être considérées comme étant des « *méthodes* » dites « *actives* », semblent de ce fait être les mieux adaptées pour favoriser la motivation de l'étudiant. Il en est tout autrement en ce qui concerne l'exposé. Cette forme d'enseignement fait en réalité référence au système traditionnel : l'enseignant dispense ses savoirs, fait un exposé et les étudiants écoutent, généralement en prenant des notes. Bédard et Viau montrent que pour les étudiants de premier cycle, cette forme d'enseignement n'est pas perçue comme étant très « *utile* », ils n'ont pas « *le sentiment d'avoir un contrôle sur son déroulement* » et il s'agit de « *situations dans lesquelles les étudiants n'ont pas le sentiment qu'ils sont capables d'apprendre* ». Si l'on se réfère au modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1996, 1998), considérant ces trois perceptions

⁸⁵ Cités par Bédard et Viau (2001).

⁸⁶ Nous ne présentons ici que les résultats relatifs aux étudiants de premier cycle et plus précisément de première année (soit 4414 étudiants).

⁸⁷ « *Réalisation en équipe d'exercices ou de travaux portant sur les notions étudiées pendant le cours* » (Bédard et Viau, 2001).

⁸⁸ « *Recherche de notions théoriques nécessaires à la compréhension d'un problème d'envergure et éventuellement à sa résolution* » (Bédard et Viau, 2001).

⁸⁹ « *Réalisation d'un projet d'équipe qui comporte les mêmes étapes et les mêmes contraintes que l'on retrouve dans la vie professionnelle* » (Bédard et Viau, 2001).

⁹⁰ « *Situations se rapprochant de la réalité, dans lesquelles l'étudiant doit analyser la situation sous tous ses angles afin de choisir des solutions nuancées* » (Bédard et Viau, 2001).

⁹¹ « *Préparation d'un compte rendu de lectures et présentation à des collègues* » (Bédard et Viau, 2001).

comme primordiales pour comprendre la motivation des étudiants, on saisit que l'exposé joue alors un rôle négatif sur celles-ci. Déjà en 1996 Viau doutait du fait qu'écouter un cours magistral puisse avoir un effet positif sur la motivation des élèves de primaire et du secondaire. Cette hypothèse est confortée ici par ses travaux menés avec Bédard en 2001. L'exposé semble néfaste pour la motivation des étudiants de premier cycle et donc par là même de première année.

Néanmoins, les pratiques pédagogiques employées au travers de ces « activités pédagogiques » font elles aussi l'objet d'une remise en question. C'est ainsi que Rayou (1999) rapporte le témoignage d'une étudiante inscrite en lettres. Cette dernière mentionne le fait que les enseignants font « *leurs cours dans le vide* » et sont des « *machines à parler* ». Certes, il ne s'agit là que de l'opinion d'une seule étudiante. Mais cet avis rejoint celui de Boyer et al. (2001). D'après ces derniers, nombre d'enseignants « *ne se préoccupent pas vraiment d'accrocher l'attention de leur auditoire* ». Pourtant, pour une partie des étudiants de L1, « *l'intérêt pour telle ou telle matière a encore du mal à exister en dehors de la personne de l'enseignant* » (Barrère 1997, citée par Erlich, 1998). De même, Soulié (2002), après avoir invité des étudiants en première année de sociologie à évaluer leur formation, constate que les étudiants mécontents vis-à-vis de leur formation ont deux fois plus souvent que les autres réclamé un changement de pratiques pédagogiques de la part de leurs enseignants. Ils ont notamment émis le souhait de voir leurs enseignants ralentir, répéter et même dicter plus souvent le cours. On peut alors supposer que ces pratiques les conduiraient à une plus grande motivation. On constate là une certaine convergence avec les résultats de Rayou (1999). Les deux recherches aboutissent au constat d'un reproche fait aux enseignants de ne pas suffisamment prêter attention à leur public et de dispenser le cours de telle façon que les étudiants ont en réalité du mal à le suivre et à prendre des notes.

Enfin, certains travaux ayant porté sur la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, tels que ceux de Sénécal et al. (1992)⁹², montrent que les pédagogies dites actives seraient plus propices au développement d'une motivation intrinsèque chez les étudiants et donc plus motivantes (Harter, 1981)⁹³. En outre, Solomon et Kendall (1976), dont les propos sont repris par Forner et Simonot (2001), estiment que la pédagogie dite « *traditionnelle* » et en ce sens les pratiques qualifiées de « *contrôlantes* » généralement employées par les enseignants durant les cours magistraux, conduisent au développement d'une motivation extrinsèque. Or, ce type de

⁹² Cités par Forner et Simonot (2001).

⁹³ Cité par Forner et Simonot (2001).

motivation ne constitue pas le plus favorable pour la réussite à long terme. Même si Ryan et Grolnick (1986)⁹⁴ avertissent quant au fait que « *ces différences motivationnelles sont plus associées à la perception que les sujets ont de l'enseignant qu'à la réalité de ses pratiques pédagogiques* », les pratiques enseignantes n'en paraissent pas moins avoir tout de même un effet sur la motivation des étudiants. Par ailleurs, ces derniers semblent avoir de leur côté une idée précise des pratiques qui pourraient contribuer à accroître leur motivation.

IV.2.1.3. Et pourtant des attentes précises des étudiants ...

D'après Bru (2004), les étudiants « *n'ont pas un jugement massivement négatif sur la façon dont l'enseignement universitaire est dispensé* ». Cependant, « *il leur arrive de regretter certaines formes d'enseignement* ». En effet, certaines pratiques enseignantes leur paraissent plus motivantes que d'autres.

Ainsi, dans leur recherche portant sur le profil d'apprentissage des étudiants de l'université de Sherbrooke, Bédard et Viau (2001) ont tenté de savoir « *dans quelle mesure* » les enseignements reçus par les étudiants pouvaient contribuer à une baisse de leur motivation. Ils se sont ainsi posé la question suivante : « *les situations d'enseignement qui leur sont proposées et les relations pédagogiques qu'ils entretiennent avec leurs professeurs ne sont-elles pas des raisons qui expliquent cette baisse de motivation ?* » Pour répondre à ce problème, ils ont d'abord demandé aux étudiants de citer dix compétences pédagogiques que devrait posséder selon eux l'enseignant « *idéal* ». Bédard et Viau ont mis plusieurs éléments importants en évidence grâce aux résultats. Tout d'abord, les quatre compétences apparaissant majoritairement comme les plus importantes aux yeux des étudiants de première année sont les suivantes :

- ❖ « *Mettre en place des activités qui suscitent leur intérêt pour la matière,*
- ❖ *Faire des liens entre la matière et la profession en utilisant fréquemment des exemples et des mises en situation,*
- ❖ *Considérer ses mesures d'évaluation comme des aides à l'apprentissage et non comme des moyens de contrôle administratif,*
- ❖ *Expliquer clairement les objectifs à atteindre et les démarches à suivre* ».

A travers les deux premières compétences citées, on constate que les étudiants souhaiteraient en réalité que les enseignants, à travers leurs pratiques, les aident à améliorer leur perception de la

⁹⁴ Cités par Forner et Simonot, (2001).

valeur de l'activité. Or, on sait maintenant que cette perception joue un rôle capital sur la motivation. La troisième compétence que les étudiants aimeraient voir posséder leurs enseignants se rattache aux pratiques évaluatives de l'université. L'évaluation y est principalement sommative et a une fonction certificative. Des résultats dépendent la réussite et en quelque sorte l'avenir de l'étudiant. Mais, les jeunes entrants à l'université préféreraient plutôt voir leurs enseignants mettre en œuvre une évaluation formative, c'est-à-dire qui leur permette de réajuster et de réguler leur travail d'apprentissage. Enfin, le dernier élément cité ici se réfère au « *flou pédagogique* » (Oberti, 1995 ; Bru, 2004) auquel les étudiants de première année sont confrontés. En effet, nombreux sont ceux qui ne parviennent pas à « *décoder* » les exigences des enseignants et à ne finalement pas vraiment savoir ce qui est réellement attendu d'eux (Boyer et Coridian, 2004). Pour Bédard et Viau (2001), ces compétences citées par les étudiants reflètent « *l'importance pour un professeur de planifier ses enseignements et de ne pas croire qu'il ne s'agit que seulement de transmettre aux étudiants son expertise pour satisfaire leurs attentes* ». Ces chercheurs mettent de surcroît en évidence le fait que les étudiants de première année sont plus exigeants envers leurs enseignants, cela sans doute en raison d'un manque « *d'expérience de l'apprentissage universitaire* » (Bédard et Viau, 2001).

Enfin, ces auteurs mettent en avant le fait que l'exposé et l'étude en vue d'un examen sont, d'après les étudiants, les situations qui favorisent le moins leurs apprentissages. Or, s'ils estiment qu'elles ont un impact négatif sur leur réussite, on peut supposer que les étudiants seront d'une faible motivation pour un tel type d'activité. En réalité, les situations que les étudiants estiment être les plus motivantes sont celles « *qui demandent le plus de changements dans les pratiques d'enseignement des professeurs* » (Bédard et Viau, 2001). Les étudiants, outre une volonté de mieux percevoir l'utilité des tâches qu'ils ont à accomplir et de mieux saisir les attentes des enseignants, attendent par conséquent de ces derniers qu'ils changent leurs pratiques, en devenant non plus des « *transmetteurs de connaissances* » mais plutôt des « *experts conseil et des guides* », les conduisant à « *acquérir les connaissances par eux-mêmes* ». Autrement dit, à l'exposé, forme d'enseignement aujourd'hui incontournable à l'université, les étudiants préféreraient voir leurs enseignants employer des pratiques pédagogiques davantage issues des méthodes « *actives* », c'est-à-dire exigeant une réelle implication de l'étudiant dans ses propres apprentissages.

En conclusion, les différents travaux mentionnés dans cette partie laissent à penser que les enseignants, au travers de leurs pratiques pédagogiques, peuvent contribuer à expliquer le comportement des étudiants en termes de motivation. Cette variable étant étroitement liée à la

aux manières d'étudier, il convient à présent d'examiner, au travers de la littérature, les liens entretenus entre pratiques pédagogiques et manières d'étudier des primo-entrants à l'université.

IV.2.2. Les pratiques pédagogiques : quel rôle à jouer sur les manières d'étudier ?

Rares sont les recherches à avoir véritablement abordé la relation pouvant exister entre contexte pédagogique et manières d'étudier. Pourtant, certains auteurs tels que Boulet et al. (1996) considèrent que le lien entre stratégies d'apprentissage (et donc par là même les manières d'étudier) et réussite scolaire « *ne peut être compris de manière absolue* ». Il est nécessaire d'après ces derniers de tenir compte du contexte pour analyser ce « *lien* ». Le contexte peut être relatif à la situation personnelle de l'étudiant : le type d'activité salariée exercé en parallèle aux études, la situation sociale de l'étudiant, son mode de résidence (etc.) sont autant de facteurs pouvant entraîner des manières d'étudier hétérogènes. Cependant, les éléments de contexte qui nous intéressent le plus ici sont ceux relatifs à l'environnement d'étude de l'étudiant à l'université. En effet, les manières d'étudier des nouveaux arrivants dans cette institution d'enseignement supérieur peuvent notamment varier en fonction de leur filière d'inscription. Ainsi, d'après Millet (2003), les étudiants sont confrontés, d'une filière à l'autre, à « *des types de savoirs et des contextes pédagogiques ou didactiques différenciés qui ne supposent ni les mêmes outils de travail, ni les mêmes objectifs de connaissance, ni par conséquent les mêmes techniques et représentations du travail universitaire* ». C'est ainsi qu'il ajoute que les filières « *constituent des matrices de socialisation particulièrement discriminantes du point de vue des formes du travail universitaire* ».

Le type de cours est lui aussi un élément du contexte pouvant engendrer diverses manières d'étudier. C'est ce que mettent en évidence Nisbet et Schucksmith (1986)⁹⁵ en montrant que les stratégies d'apprentissage employées en cours magistral, où la principale activité de l'étudiant consiste en la « *réception de connaissances déclaratives* », diffèrent de celles adoptées dans les cours favorisant une « *approche expérientielle* » du savoir, tel qu'il peut en être le cas lors des travaux dirigés et travaux pratiques. On peut alors penser que les manières d'étudier mobilisées lors des cours magistraux sont de nature plus passives et que la préparation du cours par les étudiants (relecture du cours, lecture des textes qui leur ont été assignés, etc.) est plus sommaire que celle concernant les travaux dirigés et travaux pratiques.

⁹⁵ Cités par Boulet et al. (1996).

D'autres éléments du contexte interviennent également sur les stratégies d'apprentissage et donc plus largement sur les manières d'étudier, telle que la matière étudiée (Parmentier et Romainville, 1998). On peut en effet imaginer qu'un étudiant s'investit plus et opte davantage pour des manières d'étudier favorisant un apprentissage en profondeur concernant les matières qu'il apprécie. Enfin, les modalités d'évaluation des connaissances des étudiants influent elles aussi sur leurs manières d'étudier. Cette évaluation est principalement effectuée par les enseignants à titre normatif, afin d'établir des classements d'étudiants (Romainville, 2006). Or, pour Parmentier et Romainville (1998), les stratégies d'apprentissage mises à l'œuvre par les étudiants varient notamment en fonction des modalités d'évaluation mises en place par l'enseignant pour sa matière. Par conséquent, Boulet et al. (1996) considèrent que plus le mode d'évaluation est « *ouvert* », comme il en est le cas par exemple dans les dissertations qui exigent en réalité une réponse à développement, plus grande sera la propension de l'étudiant à « *s'engager dans des activités d'apprentissage significatif* » et à faire usage de « *stratégies qui viseront à favoriser et à accentuer sa compréhension* ». *A contrario*, un mode d'évaluation « *fermé* », tel que les questions à choix multiples, engendre plutôt de la part de l'étudiant une tendance à développer des stratégies d'apprentissage visant à « *favoriser et à accentuer la mémorisation mécanique des connaissances à acquérir* ».

Ces derniers propos sur l'évaluation laissent par ailleurs entrevoir le fait que les enseignants ne seraient pas sans jouer un certain rôle sur les manières d'étudier adoptées par les étudiants.

IV.2.2.1. Des attentes précises des enseignants, souvent incomprises par les étudiants

Nombre de recherches pointent du doigt le fait que les enseignants se montrent souvent très critiques envers les nouveaux arrivants à l'université. Outre des lacunes en expression (écrite et orale) et en orthographe, ainsi qu'un « *manque de méthodes du travail intellectuel* », ils dénoncent chez ces étudiants une insuffisance de travail et des difficultés en termes d'organisation (Boyer et Coridian, 2001). Pourtant, les enseignants ont une idée bien précise des modes d'organisation et de façon plus générale des manières d'étudier qui pourraient s'avérer propices à la réussite des étudiants. Ils s'accordent tout d'abord sur l'importance d'assister aux cours de façon assidue (Boyer et Coridian, 2001, 2002a) et d'adopter un comportement actif durant ces cours. Ils insistent également sur la nécessité de travailler de façon régulière, « *sans jamais se relâcher* » (Boyer et Coridian, 2001). Ils estiment en effet qu'il est indispensable que les étudiants investissent un temps considérable dans leur travail personnel (Boyer et Coridian, 2004). Mais outre la quantité de travail, les enseignants mettent aussi l'accent sur la qualité de celui-ci. Dans

cette perspective, certains conseillent aux étudiants l'utilisation de certains « *outils* » susceptibles de favoriser leur succès aux examens. A titre d'exemple, les enseignants de droit et d'histoire suggèrent généralement aux étudiants de fréquenter très régulièrement la bibliothèque universitaire (Boyer et Coridian, 2004). Cependant, les recommandations en termes de « *méthodes* » se font plus rares. Celles-ci n'apparaissent aucunement dans le « *livret de l'étudiant* » distribué aux étudiants en début d'année universitaire (Montfort, 2000). Les étudiants ne disposent en ce sens d'aucun « *texte* » auquel ils pourraient se référer pour obtenir des conseils et savoir comment s'organiser dans leur travail personnel (Montfort, 2000). Ils rencontrent en conséquence des difficultés à identifier les manières d'étudier à privilégier dès la rentrée universitaire.

Cette désorientation est renforcée par le fait que les enseignants donnent peu de travail aux étudiants. En effet, si Millet (2003) constate que certains prodiguent quelques conseils aux étudiants, il insiste également sur le fait que « *cela dépasse rarement le stade de la remarque occasionnelle, du propos général ou de la recommandation formelle* ». D'après ce chercheur, cette situation provoque chez les étudiants l'impression d'un manque d'adéquation entre « *les conseils pratiques prodigués par les enseignants* » et « *les problèmes concrets* » rencontrés par les étudiants en matière de travail personnel. Par ailleurs, des auteurs mettent en exergue le fait que les exigences des enseignants sont le plus souvent « *réduites et peu explicites* » (Montfort, 2000). Or, durant les premières semaines suivant la rentrée universitaire, les étudiants ne sont pas encore capables de reconnaître « *les diverses consignes, non écrites, souvent non dites, qu'utilisent les enseignants pour décrire sans y insister le type de travail universitaire attendu* » (Coulon, 2005). Ce dernier ajoute que « *la découverte de ces consignes, comme secrètes, naturalisées, et dissimulées dans les pratiques de l'enseignement supérieur, est l'une des premières tâches que l'étudiant doit accomplir afin de commencer à devenir un apprenti étudiant* ». En effet, contrairement au lycée, les enseignants ne sont plus là pour « *les guider et manifester leurs attentes par des conseils, des contrôles ou une simple pression sur leur travail* » (Montfort, 2000). Ils considèrent qu'il incombe à chacun la tâche de trouver sa propre méthode de travail et de savoir s'assumer seul (Boyer et Coridian, 2001). Cependant, cette absence de clarifications de la part des enseignants et de l'institution dans son ensemble « *laisse planer le doute et le flou sur la nature des exercices à réaliser et sur la manière dont il faut s'y prendre* » (Millet, 2003). De plus, Coulon (2005) indique que, les enseignants ayant l'espoir de se trouver en présence d'étudiants « *naturellement doués* » auxquels ils n'auraient pas besoin de donner des conseils en matière de pratiques d'études, rares sont finalement ceux se préoccupant de « *l'apprentissage du métier d'étudiant* ». Cette situation a pour conséquence le fait que nombre d'étudiants ne prennent pas conscience qu'en réalité, même si

celui-ci reste implicite, ils ont un véritable travail à accomplir en dehors des heures de cours (Coulon, 2005). La marge d'autonomie laissée par les enseignants est souvent interprétée par les étudiants comme étant « *la possibilité de réduire leurs efforts* » (Coulon, 2005). L'un des principaux défis auquel doit faire face l'étudiant dès son arrivée à l'université est finalement de « *comprendre les codes du travail intellectuel, cristallisés dans un ensemble de règles souvent informelles et implicites* » pour ainsi faire usage de manières d'étudier appropriées.

Montfort (2000) note de surcroît que les enseignants n'ont pas tous les mêmes attentes, empêchant ainsi l'émergence d'une « *norme cohérente* ». En l'absence de « *normes clairement définies* », les étudiants peinent à saisir ces attentes et à orienter leurs manières d'étudier en fonction de celles-ci. Cette chercheuse ajoute en outre que l'institution universitaire fournit peu de moyens aux enseignants pour « *exercer une contrainte et donner du crédit à leurs exigences en matière de travail* ».

En conclusion, malgré leur conception précise de ce que devraient être les manières d'étudier des étudiants, les enseignants et l'institution universitaire dans sa globalité, prodiguent peu de conseils aux étudiants en la matière. Ces derniers ne parviennent alors pas véritablement à saisir les exigences implicites de leurs enseignants, celles-ci étant exemptes de toute uniformité. De tels constats conduisent alors à penser que les enseignants, au travers de certaines de leurs pratiques, pourraient influencer sur les pratiques d'étude des jeunes entrants à l'université.

IV.2.2.2. Un effet des pratiques pédagogiques sur l'approche de l'apprentissage de l'étudiant

Quelques travaux mettent en exergue le fait que la pédagogie des enseignants constitue un facteur ayant un rôle à jouer dans la compréhension des manières d'étudier privilégiées par les étudiants. Boulet et al. (1996) notent ainsi l'importance de prendre en compte « *l'approche pédagogique* » et « *les méthodes d'enseignement* » lorsqu'est effectué le choix de s'intéresser aux stratégies d'apprentissage. De plus, Parmentier et Romainville (1998) considèrent que les « *manières d'apprendre* » dépendent en partie du contexte et en ce sens de la façon dont la matière est enseignée. Ils ajoutent que la « *méthode pédagogique* » employée par l'enseignant agit sur « *les procédures que les étudiants déclarent mettre en œuvre à l'occasion d'un cours* ». Si ces travaux tendent à mettre en avant le rôle exercé par la pédagogie des enseignants, au sens général du terme, sur les pratiques d'études des jeunes entrants à l'université, d'autres recherches révèlent qu'en réalité, celle-ci joue essentiellement sur l'approche d'étude préférée par l'étudiant. En effet, Ramsden (1988) considère l'enseignement, autrement dit « *les méthodes de transmission de ce qui est à apprendre* », comme faisant partie intégrante des éléments du contexte pouvant exercer un

impact sur l'approche d'apprentissage de l'étudiant. Nightingale et O'Neil (1994) estiment quant à eux qu'un « *enseignement universitaire de qualité* » contribue au développement de qualités engendrant un apprentissage en profondeur. Donnay et Romainville (1996) relèvent pour leur part l'importance de la conception qu'ont les enseignants de leur métier : ceux dont la conception est centrée sur la transmission des connaissances favorisent une approche de surface, tandis que ceux se caractérisant comme des « *facilitateurs d'apprentissage* » suscitent davantage chez les étudiants l'adoption d'une approche en profondeur (Gow et Kember, 1993⁹⁶). Dans cette optique, Wolfs (2007) énumère une liste de pratiques pédagogiques pouvant conduire au développement d'un apprentissage en profondeur : « *confronter les élèves à des questions de nature différente et leur apprendre à les décortiquer* », utiliser des « *supports ouverts* », employer des « *outils de référence* », des « *méthodes incitatives* » et « *appropriatives* » telles que l'apprentissage par problème, « *poser aux élèves des questions ouvertes suscitant une réflexion métacognitive* », ou encore « *montrer l'exemple aux élèves en appliquant soi même ce type de stratégies* » en sont des exemples. Or, comme cela a été explicité au cours du chapitre II, l'approche d'étude préférée par l'étudiant détermine ses manières d'étudier. De ce fait, les pratiques pédagogiques suscitant un apprentissage en profondeur engendreraient alors des manières d'étudier tournées en ce sens, comme il en est le cas de la lecture approfondie de textes et ouvrages destinés à compléter le cours et à véritablement comprendre les notions et concepts abordés dans ce dernier, ou de la fréquentation assidue de la bibliothèque universitaire. Au contraire, les pratiques enseignantes occasionnant un apprentissage en surface génèrent vraisemblablement des pratiques d'étude conduisant à la simple restitution des connaissances, sans véritable approfondissement de la matière, comme il en est par exemple le cas de l'apprentissage mécanique du cours par cœur quelques jours avant les examens. Pour que les étudiants sachent quelles stratégies adopter et par là même quelles manières d'étudier privilégier, Boulet et al. (1996) estiment en définitive qu'il est impératif que l'enseignant devienne lui-même un « *enseignant stratégique* » en s'appropriant lui-même les stratégies, cela en vue de pouvoir ensuite « *les partager, sinon les enseigner aux étudiants afin de leur fournir des conditions maximales de réussite* ».

Finalement, peu de travaux se sont penchés sur les liens existant entre pratiques pédagogiques des enseignants d'une part et motivation et manières d'étudier des étudiants d'autre part. Pourtant, certains écrits mettent en avant l'implication de la perception des étudiants du « monde » enseignants et des activités pédagogiques sur leur motivation. D'autres font par ailleurs état d'étudiants rencontrant des difficultés pour décoder les attentes implicites des

⁹⁶ Cités par Donnay et Romainville (1996).

enseignants, cela alors même que les pratiques de ces derniers tendent à influencer sur l'approche d'apprentissage des jeunes inscrits en première année.

IV.3. Problématique

La littérature passée en revue au cours des chapitres précédents, a permis de situer le contexte de cette recherche. En France, l'accès à l'université s'est démocratisé au cours de la seconde moitié du vingtième siècle, conduisant à une massification de ses effectifs. Si diverses politiques ont été mises en œuvre pour faire face à cet afflux d'étudiants, le problème de l'échec en première année universitaire reste au cœur des débats : près d'un étudiant sur deux échoue à l'issue de la première année passée dans cette institution d'enseignement supérieur (MESR, 2007). Cette situation n'est pas sans conséquence, en termes de coûts, pour l'individu et sa famille ainsi que pour l'Etat et les collectivités. De ce fait, certains plans ont vu le jour, tel le Plan Réussite en Licence, mis en œuvre à partir de 2008 et destiné à réduire de moitié le taux d'échec en première année en cinq ans. Mais cinq années après sa mise en place, ses effets sur la scolarité et notamment sur la réussite des étudiants font l'objet d'un bilan en demi-teinte (Morlaix et Perret, 2013). Outre les politiques, la question de l'échec en première année universitaire a également attiré depuis maintenant plusieurs décennies l'attention des chercheurs. Ainsi, certains facteurs, tels les caractéristiques sociodémographiques des étudiants, leurs conditions de vie ou encore leurs capacités cognitives, ont été identifiés comme influant peu sur les performances universitaires des jeunes bacheliers (Guégnaud, 1994 ; Duru-Bellat, 1995 ; Lemaire, 2000 ; Michaut, 2000 ; Michaut, 2004 ; Lambert-Le Mener, 2012 ; Morlaix et Suchaut, 2012). En revanche, le passé scolaire et le métier d'étudiant contribuent à expliquer une part importante des différences de réussite entre les étudiants (Duru-Bellat, 1995 ; Michaut, 2000 ; Romainville, 2000 ; Beaupère et al., 2007 ; Lambert-Le Mener, 2012 ; Morlaix et Suchaut, 2012). Un focus sur la motivation des étudiants et leurs manières d'étudier permet de constater que les recherches antérieures montrent toute l'importance de ne pas négliger la prise en compte de ces variables dans l'analyse des facteurs de réussite à l'université. La motivation est ici considérée à travers l'approche sociocognitive, qui présente l'intérêt de pouvoir considérer le contexte comme influant sur celle-ci. Les théories de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) et du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997), ainsi que le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1998) mettent en avant toute l'importance de la satisfaction de différents besoins mais aussi de la perception qu'a l'individu de lui-même et de son environnement d'apprentissage sur sa motivation. Cette dernière est pour ce qui concerne les

jeunes arrivants à l'université souvent fragile, le choix de l'entrée à l'université constituant fréquemment un choix effectué par défaut, situation déplorée par les enseignants puisqu'ils considèrent que la motivation représente un atout indispensable à la réussite. D'ailleurs, certaines recherches, à l'image de celle de Lambert-Le Mener (2012), montrent que ce facteur joue un rôle notable sur les performances des étudiants aux examens. En lien avec cette variable, les manières d'étudier constituent elles aussi un facteur sur lequel il est important de s'arrêter. Ce concept, associé à celui de stratégie d'apprentissage, désigne le travail personnel fourni par l'étudiant pendant et en dehors des heures de cours. Les manières d'étudier pour lesquelles optent les étudiants dépendent en grande partie des conceptions de l'apprentissage des étudiants et du type d'approche de l'apprentissage, en profondeur, stratégique ou en surface (Entwistle, 1988 ; Ramsden, 1992) privilégié par ces derniers. Des recherches (Boulet et al., 1996 ; Frickey et Primon, 2003 ; Boyer et Coridian, 2004) montrent de surcroît que certaines pratiques d'étude, comme à titre d'exemple le temps passé à travailler, l'organisation de l'information à apprendre, la prise de notes intelligente, ou encore la lecture d'ouvrages et recueils de textes, sont plus favorables que d'autres à la réussite.

De façon générale, si nombre de recherches ont intégré les caractéristiques personnelles des étudiants comme facteurs de compréhension de la réussite, certains chercheurs, comme il en est le cas de Duru-Bellat (1995) évoquent la nécessité de ne pas négliger la prise en compte des facteurs inhérents au fonctionnement de l'université. De ce fait, différents auteurs (Danner, 1999 ; Felouzis, 1999 ; M'Piayi, 1999 ; Michaut, 2000 ; Nicourd, Samuel et Vilter, 2011) se sont intéressés aux effets du contexte universitaire sur la réussite. Toutefois, peu ont abordé le rôle de divers facteurs pédagogiques et plus particulièrement des pratiques pédagogiques des enseignants. C'est la raison pour laquelle nous avons fait le choix de nous pencher sur ces dernières. Dans ce cadre, ont été évoqués différents points destinés à une meilleure compréhension des pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants. En effet, le « monde enseignant » à l'université obéit à certaines logiques de fonctionnement qui peuvent contribuer à expliquer les choix de pratiques des enseignants. Ainsi, ces derniers n'ont pas tous le même statut ni les mêmes fonctions et de ce fait pas la même expérience en matière d'enseignement. Les enseignants-chercheurs sont de surcroît confrontés à l'heure actuelle à une complexification de leur métier en raison de la multiplicité des missions qui leur sont confiées. Parmi celles-ci, l'enseignement, face à la « *suprématie* » de la recherche (Langevin et al., 2008) est une tâche peu valorisée. D'ailleurs, malgré l'émergence des structures universitaires de pédagogie, la formation à la pédagogie initiale et continue des enseignants demeure à l'heure

actuelle non obligatoire et quasi inexistante. De même, nous nous sommes intéressés aux conceptions de l'enseignement par les enseignants puisque plusieurs auteurs (Loiola et Tardif, 2001 ; Trigwell et Prosser, 2004 ; Langevin et al., 2007 ; Demougeot-Lebel et Perret, 2010) montrent que celles-ci influent sur les pratiques des enseignants. L'ensemble de ces éléments conduit à s'interroger quant à la nature des pratiques pédagogiques effectivement mises en œuvre par les enseignants lors des cours magistraux et à leurs effets sur la scolarité des étudiants.

IV.3.1. De la description des pratiques pédagogiques des enseignants en cours magistral ...

Les pratiques pédagogiques constituent un concept dont la définition est articulée à d'autres notions, telles celles de modèles et méthodes pédagogiques. Devant le peu de recherches produites sur le sujet, nous avons, à l'appui notamment des travaux de Perrenoud (1994), Clanet (2001) et Bru (2006), élaboré notre propre définition des pratiques pédagogiques. Cela nous a conduit à nous interroger quant à leur nature et à la description qu'en font les chercheurs. Les rares écrits sur le sujet relatent une prépondérance des pratiques issues des méthodes traditionnelles, mais également une certaine hétérogénéité des pratiques entre les filières, ainsi qu'au sein d'une même filière. Les travaux de Boyer et Coridian (2002b), en citant le cas de la licence de sociologie, ont permis d'apporter de premières pistes de réflexion pouvant expliquer cette variété. Mais, à l'heure où les colloques dédiés à la pédagogie dans l'enseignement supérieur se développent et où nombre de chercheurs (Galand et al., 2005 ; Pageau et Médaille, 2005 ; Michaut, 2012 ; Romainville et Michaut, 2012) mentionnent l'importance d'approfondir les recherches sur les pratiques pédagogiques à l'université, force est de constater que les travaux s'attachant à décrire ces pratiques en tant que telles se font plutôt rares, très peu d'entre eux ayant par ailleurs été produits durant cette dernière décennie. C'est la raison pour laquelle nous avons fait le choix de consacrer un premier pan de ce travail à la **description des pratiques pédagogiques employées par les enseignants en première année universitaire en cours magistral**. La question posée est alors de savoir **quelles sont ces pratiques ? Existe-t-il une variété dans ces pratiques ?**

Peu de travaux s'étant attachés à analyser les pratiques pédagogiques sous cet angle, de telles questions demeurent à l'heure actuelle. Les rares recherches portant sur le sujet n'abordent par ailleurs pas véritablement les pratiques pédagogiques au sens où nous avons défini ces

dernières, c'est-à-dire comme étant toutes les actions mises en œuvre par l'enseignant dans le cadre d'un cours, de manière plus ou moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants et regroupant à la fois la façon qu'a l'enseignant d'interagir avec les étudiants, son utilisation du matériel, sa manière d'organiser et de transmettre le cours, sa clarté mais aussi son attitude durant le cours. Par conséquent, afin de mieux les connaître, la première étape de notre recherche consiste à répertorier les pratiques pédagogiques employées en cours magistral en première année universitaire et à observer l'étendue de leur diversité.

Nous nous intéressons au cours magistral, non au sens du nombre d'étudiants présents en cours ou de la posture adoptée par les enseignants lors de ces cours, mais au sens administratif du terme, tel qu'il apparaît dans les maquettes présentant le contenu des formations proposées par les différentes filières. Certes, l'observation des seuls cours magistraux ne suffit sans doute pas à rendre compte de l'ensemble de pratiques des enseignants, d'autres fonctions pédagogiques étant susceptibles d'être prises en charge par d'autres dispositifs tels que les travaux dirigés ou travaux pratiques. Néanmoins, ce type de cours apparaît généralement comme étant celui qui pose le plus problème aux étudiants et figure souvent « *au banc des accusés* » lorsque sont étudiés les facteurs d'échec (Bruter, 2008).

Nous nous penchons par ailleurs uniquement sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre durant les cours. Ne seront de ce fait pas prises en considération les pratiques « annexes » au cours, comme par exemple le fait de mettre des ressources en ligne à la disposition des étudiants. Ce choix se justifie par le fait que notre objet de recherche porte sur le déroulement du cours magistral en tant que tel, le but étant de pouvoir comparer nos résultats à ceux d'autres auteurs tels Altet (1994b), Clanet (2001) ou encore Boyer et Coridian (2002b) qui se sont attachés à décrire les pratiques enseignantes employées lors du déroulement de ce type de cours. D'ailleurs, en référence aux travaux de ces derniers qui qualifient le cours magistral de « *conférence monologue* », nous avons pour première hypothèse que les pratiques pédagogiques des enseignants s'appuient en grande majorité sur les méthodes traditionnelles, au sens défini par Arénilla et al. (2000) et Bru (2006). En d'autres termes, nous supposons que l'exposé de la part de l'enseignant prédomine et que les pratiques pédagogiques employées durant les cours magistraux reposent en majeure partie sur un schéma selon lequel l'enseignant est le principal détenteur des connaissances qu'il « transmet », ou l'on pourrait encore dire qu'il « dispense », à son public d'étudiants. En résumé, nous présumons que les

pratiques pédagogiques reposent sur le schéma classique du cours magistral tel que décrit par les auteurs cités ci-dessus.

Néanmoins, Clanet (2001) a pu repérer une certaine variabilité des pratiques enseignantes, mentionnant même l'existence de plusieurs « familles » de pratiques. Aussi, **nous formulons pour seconde hypothèse que malgré une forte propension à l'utilisation de pratiques reposant sur les méthodes traditionnelles, il existe tout de même une certaine hétérogénéité dans les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants durant les cours magistraux.** Autrement dit, bien que s'appuyant sur le même schéma en termes de méthode et faisant référence au même paradigme, tous les enseignants n'emploieraient pas les mêmes pratiques.

Le premier axe autour duquel s'articule cette recherche, relatif à la description des pratiques pédagogiques des enseignants en cours magistral, se situe en définitive au cœur de plusieurs enjeux. Il permet d'abord d'examiner si les pratiques des enseignants en cours magistral, en résonance avec les recommandations de nombre de chercheurs, ont évolué durant cette dernière décennie. Il présente d'autre part l'intérêt de s'interroger quant à ces pratiques au regard des conditions d'enseignement, matérielles et contextuelles notamment, auxquelles sont confrontés les enseignants. Cependant, une meilleure appréhension de ces pratiques passe également par certaines interrogations quant à leurs implications sur la scolarité des étudiants.

IV.3.2. ... à la mise au jour de leurs effets sur la motivation, les manières d'étudier et la réussite des étudiants

Nombre de recherches ont été menées durant ces dernières décennies sur le thème de la réussite en première année universitaire (De Ketele, 1990 ; Duru-Bellat, 1995 ; M'Piayi, 1999 ; Romainville, 2000 ; Galand et al., 2005 ; Lambert-Le Mener, 2012 ; Romainville et Michaut, 2012 ; Morlaix et Suchaut, 2012). Toutes aboutissent au même type de conclusion : le passé scolaire demeure l'élément permettant d'expliquer le plus la réussite. En parallèle à ces écrits, différents auteurs se sont attachés d'une part à explorer le concept de motivation (Deci et Ryan, 1985 ; Bandura, 1997 ; Viau, 1998) et ont d'autre part contribué à mettre en lumière par quels mécanismes se construisent les manières d'étudier des jeunes entrants à l'université (Enwistle, 1988 ; Ramsden, 1992 ; Romainville, 1993 ; Pirot et De Ketele, 2000 ; Paivandi, 2010). Néanmoins, dans l'ensemble des travaux passés en revue jusqu'à présent, rares sont ceux

mobilisant les pratiques pédagogiques des enseignants comme variables explicatives du comportement des étudiants en termes de motivation, de manières d'étudier mais également de réussite. Un tel constat nous conduit de ce fait à nous intéresser aux effets de ces pratiques, en cours magistral, sur la scolarité des étudiants de première année universitaire. Il s'agit là du second axe développé dans cette recherche.

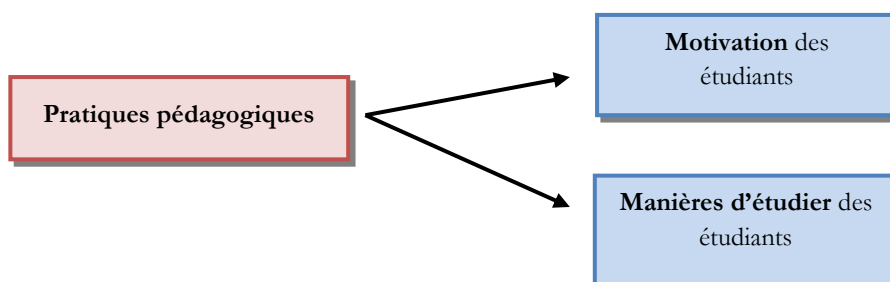
En conséquence, **nous cherchons dans un premier temps à identifier si les pratiques pédagogiques des enseignants lors des cours magistraux ont un impact sur la motivation des étudiants.** En effet, la théorie de l'autodétermination suppose que l'environnement social de l'individu influe sur la satisfaction des besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale ; et donc par là même sur le degré d'autodétermination de l'individu. Ainsi, un environnement négatif serait néfaste au bon développement psychologique de l'individu. Or, on peut supposer que l'enseignant et les pratiques pédagogiques que ce dernier emploie en cours font partie de cet environnement. Ce postulat est conforté par les propos de Sarrazin et Trouilloud (2006), d'après qui la théorie de l'autodétermination permet de mettre en lumière « *les comportements de l'enseignant susceptibles de nourrir ou d'entraver* » aux « *formes de motivation les plus favorables à la réussite scolaire* ». On peut ici penser que les pratiques pédagogiques font partie intégrante de ce « *comportement* ». Ces auteurs ajoutent que la mise au jour des différents degrés de motivation est particulièrement « *intéressante* » pour l'enseignant, puisqu'elle « *permet de comprendre les étapes qu'aurait à suivre un élève pour passer d'une motivation quasi inexistante à une motivation plus autodéterminée* ». Cela laisse supposer que les enseignants, en adoptant certaines pratiques plutôt que d'autres, pourraient mener les étudiants de l'amotivation (ou d'une régulation externe), à une motivation extrinsèque plus autodéterminée, voire une motivation intrinsèque. D'ailleurs, diverses recherches (Deci, Vallerand, Ryan et Pelletier, 1991 ; Vallerand, 1993 ; Ryan et Deci, 2000) citées par Sarrazin et Trouilloud (2006) montrent que certains « *événements* », tels que la formulation de feedbacks négatifs, élément pouvant être considéré comme une pratique pédagogique, sont susceptibles d'amoindrir le degré d'autodétermination des étudiants. *A contrario*, d'autres « *événements* », comme la formulation de feedbacks positifs, encouragent un comportement autodéterminé puisqu'ils favorisent l'accomplissement des besoins fondamentaux auxquels nous avons déjà fait référence. Sarrazin et Trouilloud (2006) concluent en outre sur le fait que « *tout événement* » mis en place par l'enseignant et conduisant l'élève à se sentir compétent, autonome, et proche de celui-ci « *est à même de nourrir une motivation autodéterminée* ». Il est de ce fait possible que l'enseignant, à travers ses pratiques, puisse contribuer à modifier le degré d'autodétermination

d'un individu. La théorie du sentiment d'efficacité personnelle présente elle aussi, de ce point de vue, de nombreux intérêts. En effet, Galand et Vanlede (2004) considèrent que ce sont d'abord les sources du sentiment d'efficacité personnelle qui peuvent être directement influencées par les « *caractéristiques du contexte* » et les « *dispositifs pédagogiques* ». Il en est ainsi par exemple le cas des expériences vicariantes. Ces auteurs indiquent notamment que la façon dont l'enseignant présente le travail à l'apprenant conduit ce dernier à plus ou moins se comparer aux autres. En fait, en s'appuyant sur les travaux de Butler (1992, 1993, 1995) qui montre que le contexte pédagogique tient un rôle essentiel dans la façon dont les individus utilisent « *des informations de comparaison sociale* », Galand et Vanlede (2004) se posent la question de savoir si certaines pratiques pourraient conduire les individus à moins se comparer aux autres et permettraient par conséquent d'éviter que certains s'estiment en dessous de la moyenne du groupe. Par ailleurs, il est probable que les pratiques enseignantes influent sur la persuasion verbale. En effet, on peut supposer que la façon dont les enseignants interagissent avec les étudiants peut avoir certaines conséquences sur le sentiment d'efficacité de ces derniers : un enseignant encourageant, répondant aux questions des apprenants, leur prodiguant des conseils contribuera vraisemblablement plus à renforcer chez eux le sentiment qu'ils sont efficaces et disposent des capacités suffisantes pour réussir qu'un enseignant entamant son cours par un discours facétieux les prévenant qu'à la fin de l'année il n'en restera plus que la moitié d'entre eux. Cette hypothèse est confortée par les propos de Lecomte (2004) qui montre par exemple que concernant les feedbacks, un enseignant soulignant la qualité du travail d'un élève, plutôt que la quantité, contribue à renforcer son sentiment d'être véritablement efficace dans la tâche (Lecomte, 2004). Galand et Vanlede (2004) considèrent en outre que « *des interventions pédagogiques peuvent favoriser le développement d'une confiance durable dans son pouvoir d'action sur son apprentissage, même chez les apprenants en difficulté* ». Ce terme d'« *interventions* » englobe vraisemblablement les pratiques pédagogiques des enseignants. Ajoutons de surcroît que la définition de la motivation fournie par Viau (1996, 1998) laisse explicitement apparaître le rôle joué par l'« *environnement* », autrement dit le contexte d'apprentissage, sur la motivation. On peut alors de nouveau supposer que les pratiques pédagogiques des enseignants font partie intégrante du contexte. Dans ce cas, elles joueraient un rôle sur les perceptions des étudiants : elles pourraient contribuer à renforcer le sentiment que l'activité effectuée a une valeur, que l'individu est suffisamment compétent pour la réaliser et qu'il exerce un certain contrôle sur celle-ci. Finalement, ces théories laissent supposer que les pratiques pédagogiques sont susceptibles d'exercer un effet sur la motivation des jeunes inscrits à l'université. Si certains

écrits (Solomon et Kendall, 1976 ; Harter, 1981 ; Sénécal et al, 1992⁹⁷) tendent à conforter ce postulat, ceux-ci sont maintenant anciens et ne mettent pas directement en rapport motivation des étudiants et pratiques pédagogiques des enseignants au sens où nous considérons ces dernières.

Outre la motivation, **nous nous intéressons également aux implications des pratiques pédagogiques en cours magistral sur les manières d'étudier des jeunes inscrits en première année universitaire.** Plusieurs recherches, telles à titre d'exemple celles de Ramsden (1988) et Wolfs (2007), ont montré que les pratiques des enseignants avaient des conséquences sur le type d'approche de l'apprentissage pour lequel opte l'étudiant. Or, l'approche préférée par ce dernier le conduisant à l'appropriation de diverses manières d'étudier, les pratiques enseignantes ne sont de ce fait *a priori*, par cet intermédiaire, certainement pas sans effet sur les pratiques d'étude des étudiants. De façon schématique, nous visons à expliquer les liens exposés ci-dessous :

Figure 4 : Relation postulée entre pratiques pédagogiques, motivation et manières d'étudier.



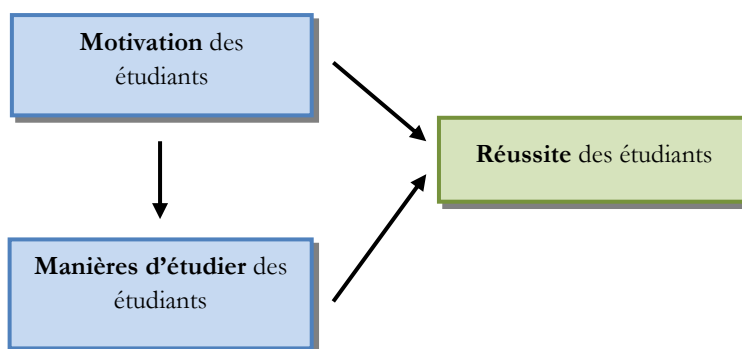
Au vu de la littérature précédemment citée, **nous formulons pour hypothèse que les pratiques pédagogiques exercent un impact significatif sur la motivation des étudiants et influent significativement sur leurs manières d'étudier.** En d'autres termes, nous supposons que les pratiques pédagogiques constituent une variable significative dans l'explication des différences de comportement entre les étudiants en termes de motivation et de manières d'étudier.

Dans un second temps, nous nous attachons à quantifier le poids des différentes variables mobilisées dans ce travail sur la réussite. La littérature jusqu'alors passée en revue

⁹⁷ Cités par Forner et Simonot (2001).

a permis de mettre en exergue le fait que la motivation et les manières d'étudier ont un impact sur la réussite. Par conséquent, nous avons pour ambition de vérifier ces liens en ce qui concerne les individus de notre échantillon et de comparer nos résultats à ceux de la littérature scientifique déjà produite sur le sujet. Les relations postulées sont de ce fait les suivantes :

Figure 5 : Relations postulées entre motivation, manières d'étudier et réussite.



En référence notamment aux travaux de Boulet et al. (1996), Romainville (2000), Frickey et Primon (2003) et Lambert-Le Mener (2012), **nous postulons que motivation et manières d'étudier constituent des variables explicatives de la réussite**. Lambert-Le Mener (2012) mentionne de surcroît que « *le profil motivationnel est fortement lié aux pratiques déclarées par les étudiants et les pratiques qui demandent le plus d'investissement paraissent plus prisées par les étudiants motivés* ». C'est la raison pour laquelle **nous pensons que la motivation des étudiants influe sur leurs propres manières d'étudier**. La vérification des liens entretenus entre ces variables constitue une étape indispensable pour aborder le troisième pan de cet axe de notre problématique.

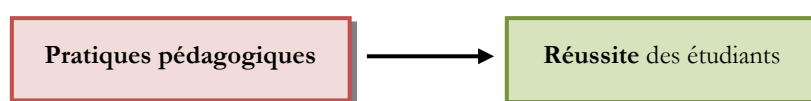
En effet, Galand et al. (2005)⁹⁸ constatent que la littérature scientifique produite sur les facteurs de réussite est telle que tout se passe « *comme si celle-ci partait de l'hypothèse implicite que l'échec tiendrait principalement aux caractéristiques des étudiants plutôt qu'aux caractéristiques du contexte auxquelles ils étaient confrontés* ». Pourtant, le comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle préconise une « *évolution* » des pratiques enseignantes et une valorisation de la fonction pédagogique puisqu'il s'agit là d'éléments « *indispensables à la réussite et à la qualité des formations de l'enseignement supérieur* » (Raby, 2011). On en conclut que les pratiques enseignantes pourraient figurer parmi les éléments du contexte contribuant à expliquer la réussite des étudiants. Certains chercheurs se sont déjà intéressés à cette question. C'est notamment le cas de Pageau et

⁹⁸ En s'appuyant sur les travaux de Lee et Burkman, 2003.

Médaille (2005), selon qui « *le développement d'études en pédagogie universitaire pourrait contribuer à la réussite des étudiants* ». Ménard (2012), qui s'est plus particulièrement penchée sur la persévérance des étudiants, va plus loin en signifiant que les activités d'enseignement peuvent avoir un impact négatif sur l'apprentissage, si l'enseignant n'a pas « *d'habiletés pédagogiques* » et s'il n'est pas « *concret* ». Pour elle, les stratégies pédagogiques utilisées en classe sont importantes pour l'apprentissage et « *tous les enseignants ne les maîtrisent pas* ». Fontaine et Peters (2012) estiment pour leur part que la pédagogie des enseignants est vraisemblablement un facteur de « *rétenion* », c'est-à-dire pouvant engendrer tantôt un abandon, tantôt de la persévérance de la part de l'étudiant. D'autres chercheurs ont montré que les habiletés pédagogiques des enseignants avaient un impact positif sur l'apprentissage des étudiants, leur réussite scolaire, leur intégration sociale et leur engagement à poursuivre des études (Braxton, Bray et Berger, 2000). Nightingale et O'Neil (1994) ont quant à eux listé des facteurs pouvant conduire un enseignement à être « *de qualité* » : « *utiliser l'expérience de l'étudiant comme une des ressources de l'apprentissage* », « *s'adapter à son niveau de connaissances* », « *promouvoir la responsabilité de l'étudiant dans ses apprentissages* » ou encore « *développer l'apprentissage actif et coopératif* » en sont des exemples. En outre, pour Romainville (2000), l'amélioration de la pédagogie à l'université pourrait constituer une véritable solution pour lutter contre l'échec. Cependant, ces travaux restent peu nombreux et n'abordent que de rares fois, de façon précise, la question des pratiques pédagogiques. D'ailleurs, Romainville et Michaut (2012) considèrent qu'« *un axe à développer concerne les pratiques enseignantes elles-mêmes et leur rôle dans la promotion de la réussite* ». Ils ajoutent qu'« *échec et réussite apparaissent comme étant aussi sous l'emprise de l'action des enseignants, non pas dans une perspective culpabilisante sous entendant qu'ils sont à la source de l'échec, mais en indiquant que la qualité de leurs pratiques pédagogiques peut être déterminante dans la promotion de leur réussite, à exigences constantes* ».

Ces différents constats conduisent à se poser la **question de l'effet des pratiques pédagogiques des enseignants en cours magistral sur la réussite des étudiants inscrits en première année universitaire**. Celles-ci peuvent-elles contribuer à expliquer les différences de réussite entre les étudiants ? En d'autres termes, la relation que nous cherchons à mettre au jour ici est imagée comme suit :

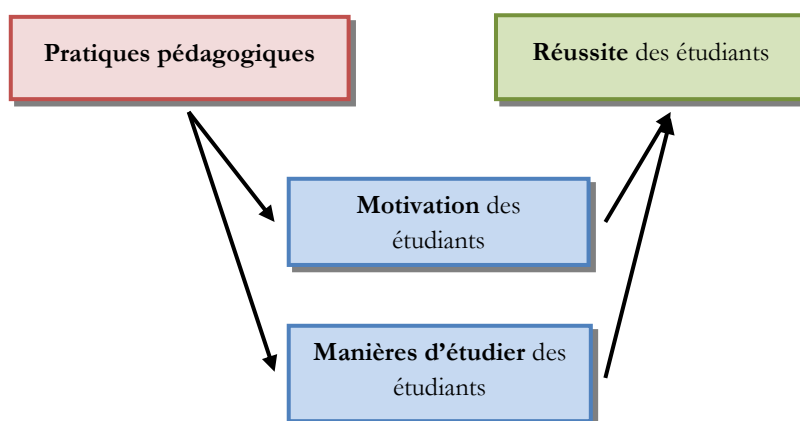
Figure 6 : Relation postulée entre pratiques pédagogiques et réussite des étudiants



Au vu des travaux précédemment cités, **nous avons pour hypothèse que les pratiques pédagogiques des enseignants en cours magistral influent de manière significative sur la réussite des étudiants.**

Néanmoins, au-delà des relations directes entre ces deux facteurs, nous supposons l'existence de liens indirects entre ces variables :

Figure 7 : Relations indirectes postulées entre pratiques pédagogiques et scolarité des étudiants



Nous postulons que **les pratiques pédagogiques des enseignants ont un effet indirect sur la réussite, transitant par le rôle qu'elles jouent sur la motivation et les manières d'étudier des étudiants de première année.** Ces deux variables interviendraient en ce sens comme des variables médiatrices par lesquelles passerait l'effet des pratiques pédagogiques sur la réussite.

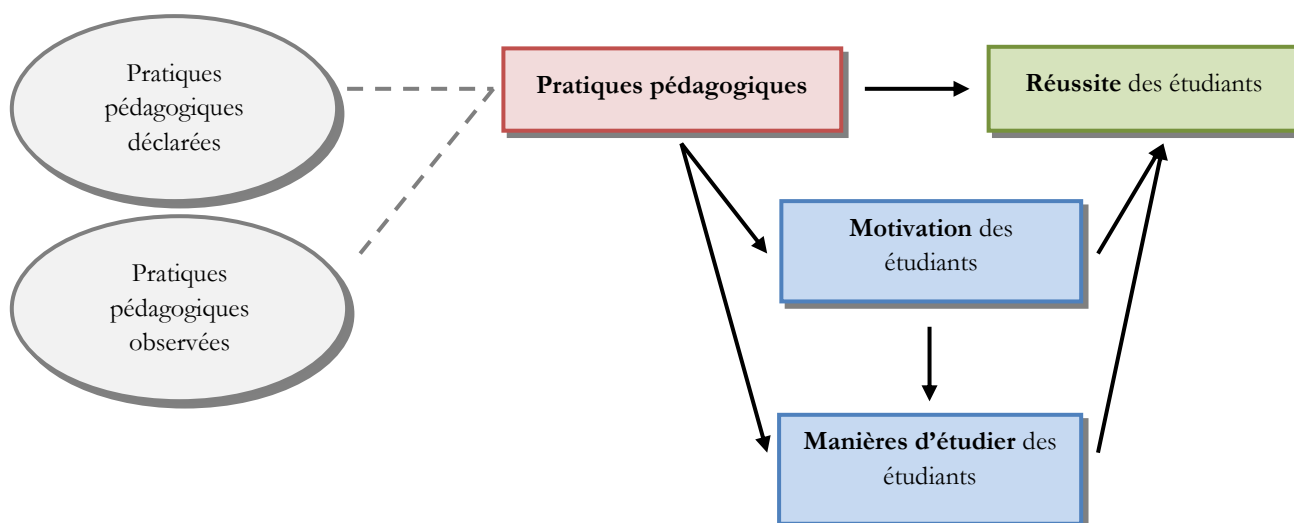
Finalement, le but de ce travail est, à travers une recherche empirique, de décrire la variété des pratiques pédagogiques des enseignants en cours magistral en première année universitaire, puis de mettre au jour l'effet de ces pratiques sur la scolarité des étudiants et plus particulièrement sur leur réussite, cet effet étant supposé à la fois direct mais également indirect.

En outre, les pratiques pédagogiques peuvent être considérées selon plusieurs angles. En effet, dans la perspective d'identifier ce que les étudiants ont véritablement « *appris, compris et acquis* » (Dejean, 2002), l'arrêté du 9 avril 1997 rend obligatoire l'évaluation des enseignements par les étudiants. Même si les travaux scientifiques portant sur le sujet se sont multipliés durant ces dernières décennies, en témoignent à titre d'exemple les écrits de Poissant (1996), Detroz (2008), Romainville et Coggi (2009) ou encore Younès et Romainville (2012), une telle pratique

n'est en réalité que peu formalisée au sein des universités françaises et mise en œuvre de manière informelle au sein des UFR. Le but de ce type d'évaluation est de laisser les étudiants prendre part « *au jugement porté sur des cours ou des enseignements spécifiques, attribués à des enseignants ou à des équipes d'enseignants au sein d'un programme ou d'une formation* » (Romainville et Coggi, 2009). Dans les faits, sont généralement évalués dans ce cadre l'organisation structurelle des enseignements ou bien encore la cohérence des *curricula*. Mais l'évaluation des pratiques pédagogiques en tant que telles par les étudiants reste encore peu répandue. Pourtant, se pose ici une nouvelle question : **l'avis que portent les étudiants à l'égard des pratiques de leurs enseignants a-t-il des conséquences sur leur scolarité en première année universitaire ?** En réponse à cette interrogation, nous formulons une nouvelle **hypothèse selon laquelle le regard que portent les étudiants à l'égard des pratiques de leurs enseignants influe sur leur scolarité**. Ainsi, plus l'opinion à l'égard des pratiques pédagogiques en cours magistral serait positive, plus les conséquences sur la motivation, les manières d'étudier et la réussite des étudiants seraient elles aussi positives. Afin de faciliter l'appréhension de ce phénomène, nous parlerons ici de « **pratiques déclarées** » par les étudiants. Ce terme sera systématiquement employé pour traduire en réalité l'avis des étudiants quant aux pratiques des enseignants. Cependant, Talbot (2012) évoque le fait que les recherches portant sur l'efficacité des pratiques enseignantes portent le plus généralement sur les pratiques déclarées par les enseignants et non sur les pratiques effectives. L'observation *in situ* des pratiques, pour des raisons d'ordre méthodologique, reste le plus souvent délaissée. En ce qui concerne notre travail, l'effet des pratiques « *déclarées* » sera parallèlement étudié à celui des **pratiques « observées »**, ou autrement dit des pratiques effectivement mise en œuvre *in situ* par les enseignants lors des cours magistraux. **Nous pensons en effet que les pratiques, telles qu'elles peuvent être objectivement observées, influent elles aussi sur la motivation, les manières d'étudier et la réussite des jeunes entrants à l'université.**

De ce fait, l'ensemble des relations postulées, que nous cherchons à mettre en lumière dans ce travail, peut être illustré comme suit :

Figure 8 : Ensemble des relations postulées entre pratiques pédagogiques et variables liées à la scolarité des étudiants.



En résumé, les pratiques pédagogiques sont abordées ici de deux façons : les pratiques « déclarées » et les pratiques « observées ». Elles ont, selon nos hypothèses, des effets directs sur la motivation et sur les manières d'étudier, variables entretenant elles-mêmes des liens entre elles, ainsi que sur la réussite. Elles joueraient également un rôle indirect sur la réussite, transitant par la motivation et les manières d'étudier des individus.

Le but recherché ici est de dégager, à l'appui d'une démarche empirique de recherche, certaines lignes directrices concernant un enseignement efficace en première année universitaire. De Ketele et Postic (1988) avaient décrit, en relatant les travaux de Rosenshine et Stevens (1986), ce qui pouvait constituer un enseignement efficace concernant le primaire et le secondaire. Qu'en est-il au niveau de la première année universitaire ? Bien sûr, il ne s'agit pas de dénoncer telle ou telle pratique comme étant bonne ou mauvaise. Notre objectif est plutôt d'une part, à l'heure où les recherches portant sur la pédagogie universitaire sont en plein essor mais où les travaux s'attachant à décrire les pratiques enseignantes en cours magistral restent rares, d'avoir une idée précise de ce que sont véritablement les pratiques employées lors de ce type de cours. Il est, d'autre part, de déterminer si elles peuvent contribuer à expliquer le comportement adopté par les étudiants en termes de motivation et de manières d'étudier, ainsi que d'examiner s'il s'agit d'un élément permettant d'expliquer une grande part de la variabilité des différences de résultats entre les étudiants et donc s'il est nécessaire d'essayer d'agir sur ces pratiques pour favoriser leur réussite.

TROISIEME PARTIE

CHOIX DES OUTILS DE RECUEIL DES DONNEES ET PREMIERS RESULTATS EMPIRIQUES

Au vu de notre problématique, nous nous sommes intéressée à la population étudiante inscrite en première année universitaire. L'enquête de terrain a été réalisée durant l'année 2012-2013, sur le site de l'université de Bourgogne à Dijon, cela à la fois pour des raisons matérielles et organisationnelles.

Le choix des filières au sein desquelles nous avons investigué a été effectué en fonction de plusieurs critères. D'abord, ont été sélectionnées des filières habituellement considérées comme étant « *de masse* », puisque c'est au sein de celles-ci que le cours magistral semble le plus poser problème. Nous désirions par ailleurs, pour effectuer des analyses qui soient porteuses de sens, atteindre un nombre important d'étudiants à travers notre enquête par questionnaires. Aussi notre attention s'est elle portée sur les filières Droit, AES⁹⁹, Sociologie, Psychologie et LLCE Anglais¹⁰⁰, dont les effectifs sont présentés ci-après :

Tableau 4 : Répartition du nombre d'étudiants constituant la population de référence en fonction de leur filière d'inscription en 2012-2013.

Filière	Nombre d'étudiants
LLCE Anglais	143
AES	380
Droit	854
Sociologie	149
Psychologie	473
Total	1999

Source : ODE, 2012a.

Ces filières réunissaient à elles cinq près de 2000 étudiants en 2012-2013. Elles connaissent par ailleurs un fort taux d'échec en première année, comme en témoignent les données disponibles sur le site de l'observatoire de l'étudiant de l'université de Bourgogne pour l'année 2011-2012 :

⁹⁹ Administration Economique et Sociale.

¹⁰⁰ Langues, Littératures et Civilisations Etrangères.

Tableau 5 : Répartition de la population de référence en fonction de la réussite aux examens (en %)¹⁰¹.

Filière	Nombre d'étudiants (en %) ayant réussi aux examens
LLCE Anglais	44,3%
AES	32,6%
Droit	41,6%
Sociologie	42,9%
Psychologie	57,6%

Source : ODE, 2012b

Les étudiants sont, dans quatre de ces filières, moins de la moitié à l'issue de l'année 2011-2012 à être considérés en situation de réussite. Ce taux est un peu plus élevé en psychologie où ils sont 57,6% dans ce cas. Les étudiants d'AES sont les plus touchés par l'échec puisque près d'un tiers ont échoué aux examens.

De plus, ces cinq filières se caractérisent par une hétérogénéité des étudiants de première année qu'elles accueillent en termes d'origine sociale, comme en témoignent les données relatives aux individus de notre échantillon :

¹⁰¹ Sont considérés comme ayant réussi les étudiants admis aux sessions 1 et 2 ainsi que les étudiants AJAC (ajournés autorisés à continuer). Ces taux sont calculés sur la base du nombre d'étudiants présents aux examens et non sur la base du nombre d'inscrits administrativement dans ces filières.

Tableau 6 : Répartition du nombre d'étudiants de l'échantillon (en %) en fonction de leur filière d'inscription et de la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille.

		Filière				
		AES (N = 81)	Psychologie (N = 262)	LLCE Anglais (N = 57)	Sociologie (N = 86)	Droit (N = 241)
CSP du chef de famille	Agriculteurs exploitants	6,2%	2,7%	0%	7%	3,8%
	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	13,6%	6,5%	8,8%	5,8%	8,3%
	Cadres et professions intellectuelles supérieures	21%	19,5%	22,8%	13,9%	31,5%
	Professions intermédiaires	14,8%	24,8%	19,3%	15,1%	17,8%
	Employés	8,6%	18,7%	21%	16,3%	14,9%
	Ouvriers	22,2%	18,3%	15,8%	31,4%	13,7%
	Inactifs et autres	13,5%	9,5%	12,3%	10,5%	10%

Dans toutes les filières, les enfants d'ouvriers et d'artisans / commerçants / chefs d'entreprise sont les moins représentés. Les étudiants en droit sont les plus nombreux à être issus de milieu social aisé, au contraire des inscrits en sociologie et psychologie dont le chef de famille est le plus souvent ouvrier ou employé. Néanmoins, malgré quelques dissemblances, le public accueilli dans ces filières est relativement varié du point de vue de son origine sociale. Si l'on prend à titre d'exemple le cas des étudiants d'AES, la proportion d'individus dont le chef de famille est cadre est comparable à celle dont le chef de famille est ouvrier. Les étudiants évoluant dans ces filières ont de surcroît un passé scolaire hétérogène, notamment du point de vue du type de baccalauréat obtenu :

Tableau 7 : Répartition du nombre d'étudiants de l'échantillon (en %) en fonction de leur filière d'inscription et du type de baccalauréat obtenu.

		Filière				
		AES (N = 81)	Psychologie (N = 265)	LLCE Anglais (N = 57)	Sociologie (N = 87)	Droit (N = 244)
Type de baccalauréat obtenu	Littéraire	4,9%	23,8%	52,6%	18,4%	20,1%
	Economique et Social	59,3%	29,1%	17,6%	46%	43,4%
	Scientifique	12,3%	22,3%	14%	16,1%	27,1%
	Technologique ou professionnel	19,8%	24,1%	15,8%	18,4%	8,2%
	Autres	3,7%	0,7%	0%	1,1%	1,2%

Même s'il existe des disparités, tous les types de baccalauréat sont représentés.

Certes, ces filières tendent toutes à relever du domaine des sciences humaines, à tendance appliquée. Il aurait été préférable d'investiguer au sein de toutes les filières universitaires. Cependant, des contraintes financières et matérielles nous ont conduite à restreindre notre terrain d'enquête à cinq filières. Celles-ci ont néanmoins semblé intéressantes à mobiliser comme terrain d'enquête du point de vue de la population étudiante qu'elles accueillent mais également des cours qui y sont proposés. En effet, notre recherche porte sur les pratiques pédagogiques en cours magistral. Or, la lecture des fiches descriptives des enseignements délivrés au sein de ces filières nous a permis de relever que celles-ci intégraient aux deux semestres un nombre important de cours magistraux. Outre le terrain d'enquête, l'objectif de la partie suivante est de présenter les outils de recueil de données construits dans le cadre de cette recherche et d'exposer de premiers résultats empiriques relatifs à la description des caractéristiques des étudiants et des pratiques pédagogiques des enseignants de l'échantillon.

CHAPITRE V

CONSTRUCTION DU QUESTIONNAIRE ETUDIANT ET DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON

Afin de recueillir des données relatives à l'état de la motivation des étudiants, à leurs manières d'étudier et à leurs perceptions des pratiques pédagogiques, a été élaboré un questionnaire à destination des jeunes inscrits en première année au sein des cinq filières enquêtées.

Si nous avons formulé certains énoncés nous-mêmes, d'autres ont été repris sur de précédents travaux parus dans la littérature scientifique. Ainsi, plusieurs questions ont été adaptées ou sont extraites, selon les cas de figure, d'un rapport d'enquête produit en 2010 par Millet, Moreau et leurs collaborateurs¹⁰², leur travail visant à décrire la population étudiante de première année inscrite dans l'UFR Sciences Humaines et Art de l'université de Poitiers. Par ailleurs, lors de la lecture de l'ouvrage de Boulet et al. (1996)¹⁰³, nous avons pris connaissance du questionnaire « *Inventaire des stratégies d'étude et d'apprentissage des étudiantes et étudiants universitaires* ». Diffusé auprès d'étudiants de premier cycle de trois universités québécoises, celui-ci avait pour but de mettre au jour les stratégies d'apprentissage employées par les étudiants obtenant de bons résultats à l'université. Aussi avons-nous pris appui sur les énoncés de certains items pour formuler des questions destinées à appréhender les manières d'étudier des étudiants de notre échantillon.

Le questionnaire (cf annexe 1) était finalement composé d'un court texte introductif et de plusieurs parties abordant chacune un aspect différent : « *votre nom ou votre numéro d'étudiant* », « *vous et votre famille* », « *votre parcours scolaire* », « *votre choix de l'université / de votre filière, votre motivation* », « *vos manières d'étudier* » et enfin « *les pratiques pédagogiques de vos enseignants* ».

¹⁰² Millet M., & Moreau G., (dir.). (2010). *Sociographie des étudiants de première année de l'UFR Sciences humaines et art. Année 2008*. Poitiers: rapport d'enquête pour le Conseil d'UFR SHA, université de Poitiers.

¹⁰³ Boulet A., Savoie-Zajc L. & Chevrier J. (1996) : *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte Foy : Presses de l'université du Québec.

En vue d'obtenir un taux de réponses satisfaisant, nous avons opté pour un mode de passation direct sous forme papier¹⁰⁴. Pour cela, outre l'accord de la présidence de l'université, nous avons sollicité la coopération d'un enseignant dans chacune des filières pour disposer, durant un cours magistral, d'une vingtaine de minutes destinées à faire en sorte que les questionnaires soient complétés sur le champ par les étudiants.

Les passations se sont tenues en novembre 2012 sur une période d'une semaine : à cette époque de l'année, les étudiants sont présents à l'université depuis plus de deux mois¹⁰⁵. Cet univers ne leur est plus totalement inconnu et ils ont eu le temps de se forger en quelque sorte une routine. Alors que la population visée par notre enquête était initialement composée de 1999 individus, seuls 36,7%, soit 734 étudiants, ont répondu au questionnaire. Cette perte d'effectifs s'explique par plusieurs raisons : les questionnaires n'ont été complétés que par les individus présents en cours lors des passations. De plus, on peut supposer qu'une partie des étudiants avait en novembre, lors de la passation des questionnaires, déjà abandonné leur filière d'inscription au profit d'une réorientation, ou bien d'un arrêt des études.

L'objectif de ce chapitre est de procéder à une description des réponses des 734 étudiants et par là même de leurs caractéristiques, cela tout en explicitant le motif des questions posées. De fait, nous nous pencherons d'abord sur les caractéristiques sociales et scolaires des étudiants, puis sur leur motivation et enfin sur leurs manières d'étudier. Mais avant cela, il convient de préciser que nous avons fait le choix méthodologique de raisonner dans ce travail sur l'ensemble des individus de l'échantillon et non filière par filière, cela principalement pour protéger l'anonymat des enseignants dont les pratiques ont été observées. Des analyses portant sur un faible nombre d'individus, comme il en serait le cas concernant les étudiants inscrits en LLCE Anglais puisque seule une soixantaine a complété le questionnaire, ne se montreraient de surcroît pas véritablement pertinentes. Par conséquent, les résultats suivants concernent l'échantillon dans sa globalité.

¹⁰⁴ Un envoi par courrier ou par email aurait risqué d'engendrer un trop fort taux de non réponse.

¹⁰⁵ La rentrée dans ces filières à l'université de Bourgogne a lieu début septembre.

V.1. Caractéristiques sociales et scolaires des étudiants de l'échantillon

Ces facteurs étant communément mobilisés comme variables de contrôle dans les recherches portant sur les déterminants de la réussite universitaire, ont été recueillies des données concernant les caractéristiques sociodémographiques et les conditions de vie des étudiants, dont les résultats seront exposés dans une première partie. Puis, nous nous pencherons sur les caractéristiques scolaires des individus. Toutefois, il convient de préciser que pour répondre à la question des effets des pratiques pédagogiques sur la réussite des étudiants, les résultats obtenus par ces derniers aux examens ont été extraits de la base de données APOGEE¹⁰⁶. C'est la raison pour laquelle au-delà du passé scolaire des individus, nous présenterons également le choix des mesures de la réussite et décrirons par là même la situation dans laquelle se trouvent les étudiants à l'issue de la première année passée à l'université.

V.1.1. Caractéristiques sociodémographiques et conditions de vie des étudiants

Plusieurs variables constituent les caractéristiques sociodémographiques des individus. Intéressons nous d'abord à leur genre, leur âge, leur nationalité et leur situation familiale :

<u>Genre</u> :	Filles :	544	74,1%
	Garçons :	190	25,9%
<u>Age</u> :	18 ans :	21	2,9%
	19 ans :	368	50,1%
	20 ans :	163	22,2%
	21 ans :	94	12,8%
	22 ans :	43	5,9%
	23 ans et plus :	45	6%

¹⁰⁶ APOGEE : Application Pour l'Organisation et la Gestion des Enseignements et des Etudiants. Ce logiciel permet de gérer les inscriptions et dossiers de l'ensemble des étudiants inscrits à l'université. Pour accéder à cette base et en extraire des données, nous avons bénéficié d'une autorisation de la présidence de l'université de Bourgogne.

<u>Nationalité :</u>	Français :	710	96,7%
	Etranger :	24	3,3%

<u>Situation familiale :</u>	Célibataire :	662	90,2%
	En concubinage :	59	8%
	Marié(e) :	7	1%
	Divorcé (e) :	3	0,4%
	Pacsé (e) :	1	0,1%
	Séparé(e) :	2	0,3%

L'échantillon est constitué aux trois quarts de filles. Par ailleurs, plus de la moitié des étudiants de l'échantillon est âgée de 19 ans ou moins en novembre 2012. On peut alors supposer que ceux-ci sont « à l'heure » scolairement, voire même « en avance ». Un peu plus d'un tiers des individus est âgé de 20 à 21 ans et près de 12% ont 22 ans ou plus. Cela peut tout autant signifier que ces étudiants ont vécu un ou plusieurs redoublements dans le primaire ou le secondaire, qu'ils étaient déjà engagés dans l'enseignement supérieur l'année précédente, qu'ils se sont réorientés, ou bien encore qu'il s'agit d'individus en reprise d'études. La quasi-intégralité des étudiants est de nationalité française. La plupart sont célibataires. Le nombre d'individus se situant dans d'autres types de configuration familiale représente à peine plus de 10% de l'échantillon.

Les étudiants ont également été priés d'indiquer le type de logement occupé durant l'année universitaire, car nombreux sont à l'entrée à l'université les « décohabitants », ou autrement dit ceux quittant le nid familial en raison d'un trop grand éloignement géographique du domicile parental.

<u>Mode d'hébergement :</u>	Résidence universitaire du CROUS :	131	17,8%
	Logement en location :	258	35,1%
	Chambre chez l'habitant :	14	1,9%
	Chez les parents :	201	27,4%
	Colocation :	90	12,3%
	Autre membre de la famille :	19	2,6%
	Autres :	20	2,8%

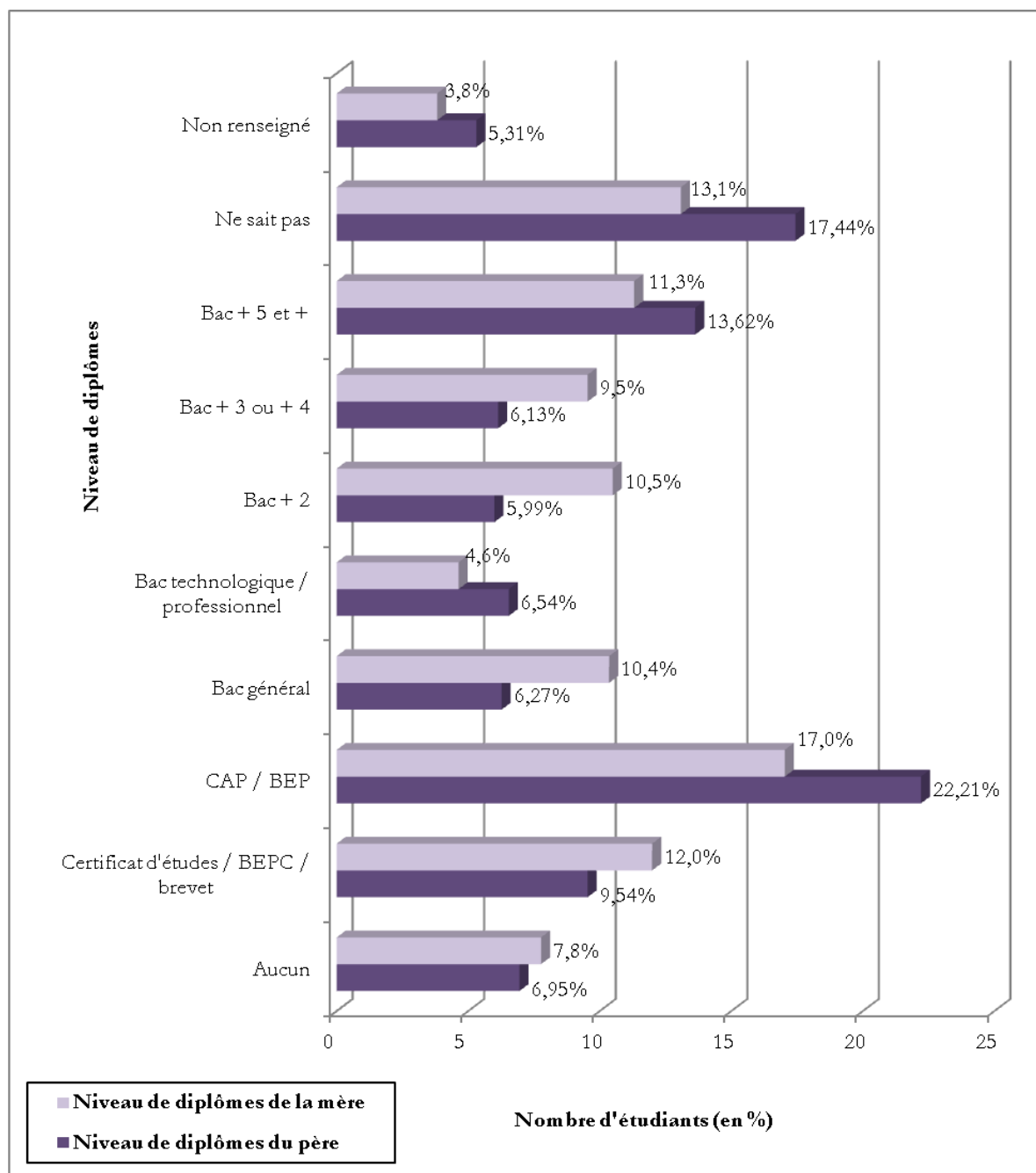
Les modes d'habitat dominants sont le logement en location, chez les parents et en résidence universitaire du CROUS. Parmi les 20 individus ayant opté pour la modalité « autres », 10 sont propriétaires de leur appartement, 5 résident en foyer, 4 dans un autre appartement familial et 1 étudiant n'a pas précisé de lieu.

Pour ce qui est à présent de l'origine sociale des étudiants, celle-ci a été appréhendée à travers deux types de variables : la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille et le niveau de diplômes des deux parents.

Tableau 8 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille.

		Nombre d'étudiants	
		<i>Effectif</i>	<i>Pourcentage</i>
Catégorie socioprofessionnelle du chef de famille	Agriculteurs exploitants	27	3,7%
	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	58	7,9%
	Cadres et professions intellectuelles supérieures	169	23%
	Professions intermédiaires	144	19,6%
	Employés	118	16,1%
	Ouvriers	135	18,4%
	Retraités	48	6,5%
	Autres personnes sans activité professionnelle	28	3,8%
	Non renseigné	7	1%

Le chef de famille est le plus souvent cadre / de profession intellectuelle supérieure, de profession intermédiaire ou ouvrier. Les chefs de famille agriculteurs sont les moins nombreux (moins de 4%). Ces résultats sont comparables à la situation de l'ensemble des étudiants inscrits en première année à l'université de Bourgogne, puisqu'à titre d'exemple, en 2013-2014 le chef de famille est cadre ou de profession libérale pour 24% des individus, tandis qu'il est agriculteur concernant 3,4% des étudiants ayant fait le choix d'étudier en première année au sein de cet établissement. Observons à présent le niveau de diplômes des parents :

Graphique 1 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction du niveau de diplômes de leurs parents.

En ce qui concerne le niveau de diplômes du père, le plus représenté au sein de l'échantillon est le BEP / CAP puisqu'il concerne plus d'un père sur cinq. Un peu plus de 12% ont un père dont le diplôme le plus élevé est le baccalauréat (qu'il soit général, technologique, ou professionnel). Un quart des individus ont un père ayant poursuivi des études au moins deux années après le baccalauréat. Près de 20% des pères ont au moins un diplôme de premier cycle. Seuls 6,9% n'ont obtenu aucun diplôme. Les mères sont un peu plus nombreuses dans ce cas (7,8%). Elles sont par ailleurs près d'un tiers à être en possession d'un niveau de diplômes

supérieur à celui du baccalauréat. Comparativement aux pères, elles sont de surcroît un plus grand nombre à avoir le niveau du baccalauréat général plutôt que celui d'un baccalauréat professionnel ou technologique. Enfin, 17,4% des étudiants ignorent le diplôme le plus élevé obtenu par leur père et 13,1% celui de leur mère.

Intéressons nous maintenant aux conditions financières supportées par les étudiants. Il a en effet d'abord été demandé à ces derniers s'ils étaient boursiers et quelle était leur principale source de revenus mensuelle :

<u>Etudiants boursiers :</u>	Oui :	387	52,7%
	Non :	347	47,3%
<u>Principale source de revenus :</u>	Parents :	322	43,9%
	Bourse :	222	30,2%
	Travail d'été :	52	7,1%
	Travail durant les études :	46	6,3%
	Autres :	17	2,3%
	Non renseigné :	75	10,2%

La bourse n'est mentionnée que par 30,2% des étudiants, cela pouvant sembler paradoxal puisque plus de la moitié des étudiants sont pourtant boursiers. Les parents constituent la plus importante source de revenus puisqu'ils sont cités à hauteur de 43,9%. Le travail d'été et le travail durant les études sont mentionnés dans de moindres proportions. La modalité « autres » a été cochée par 17 individus (ont été évoqués l'allocation adulte handicapé, le RSA¹⁰⁷, l'appui sur les revenus d'un autre membre de la famille¹⁰⁸, les économies personnelles, le prêt étudiant, l'allocation chômage, ou bien encore l'aide personnalisée au logement). Observons maintenant les résultats concernant l'activité salariée hebdomadaire exercée par les étudiants puisque celle-ci peut avoir un impact négatif sur la réussite si elle excède un certain nombre d'heures (Grignon et Gruel, 1999 ; Michaut, 2000) :

¹⁰⁷ Revenu de solidarité active.

¹⁰⁸ Sous entendu membre autre que les parents.

Tableau 9 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de l'activité salariée hebdomadaire exercée.

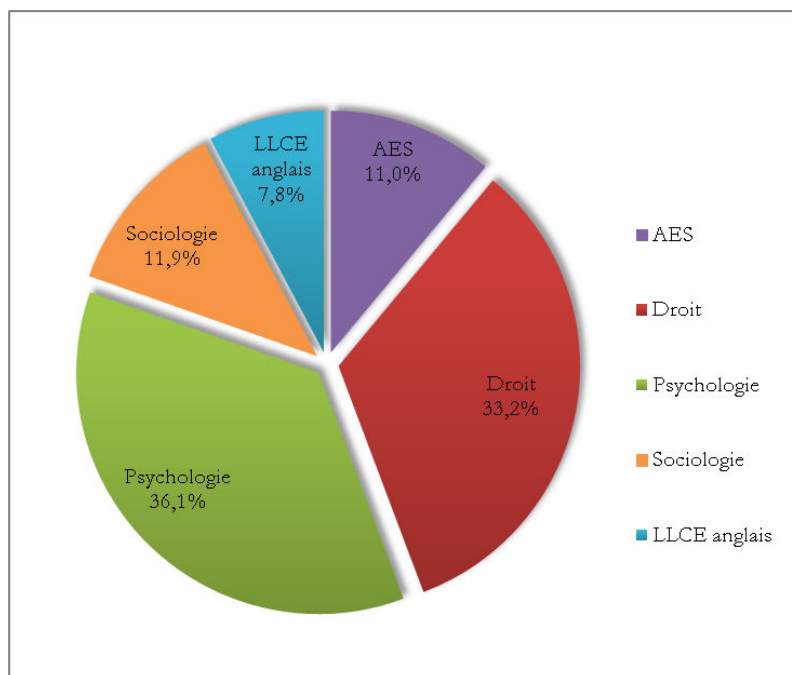
		Nombre d'étudiants	
		<i>Effectif</i>	<i>Pourcentage</i>
Situation de l'étudiant	N'a pas d'activité salariée en dehors des cours	621	84,6%
	Moins de 15 heures	67	9,1%
	Plus de 15 heures	30	4,1%
	A une activité mais non renseigné sur sa durée	16	2,2%

Peu d'étudiants (15,4%) déclarent exercer une activité salariée en dehors des cours. Parmi les 97 individus ayant renseigné la durée hebdomadaire de cette activité, celle-ci n'excède pas 15 heures pour près de 70% d'entre eux.

Les caractéristiques sociodémographiques et les conditions de vie des étudiants de l'échantillon ayant été décrites, il convient à présent d'exposer leurs caractéristiques scolaires.

V.1.2. Caractéristiques scolaires des étudiants et choix des mesures de la réussite

Les étudiants de cinq filières ont été interrogés. Leur répartition en fonction de ces dernières est la suivante :

Graphique 2 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction de leur filière d'inscription.

Parmi les 734 étudiants de l'échantillon, plus d'un tiers sont inscrits en psychologie et environ un tiers en droit. Les étudiants de sociologie et d'AES sont moins nombreux puisqu'ils ne représentent respectivement que 11,9% et 11% des individus de l'échantillon. Enfin, on comptabilise seulement 7,8% d'étudiants inscrits en LLCE Anglais. Cette situation se justifie par le fait que les filières droit et psychologie sont celles qui accueillent le plus grand nombre d'inscrits à la rentrée 2012, comparativement aux autres où les taux d'inscription, même s'ils demeurent importants, sont moins élevés.

D'autres caractéristiques scolaires des individus tiennent en réalité à leur passé scolaire. Celui-ci constitue d'après nombre d'auteurs l'élément permettant d'expliquer le plus les différences de réussite entre les étudiants de première année universitaire (Michaut, 2000 ; Romainville, 2000). Il a donc paru nécessaire de prendre en compte les variables s'y rattachant. Attendu qu'un redoublement dans l'enseignement secondaire constitue un handicap pour la validation de la L1 (Beaupère, 2007 ; Duru-Bellat, 1995), les étudiants ont d'abord été interrogés sur la question du redoublement durant leur scolarité antérieure :

Tableau 10 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction du nombre de redoublements vécus durant la scolarité primaire et secondaire.

		Nombre d'étudiants	
		<i>Effectif</i>	<i>Pourcentage</i>
Situation de l'étudiant	N'a pas redoublé	534	72,8%
	A redoublé une fois	172	23,4%
	A redoublé deux fois ou plus	27	3,6%
	Non renseigné	1	0,1%

Ceux n'ayant jamais redoublé représentent près des trois quarts de l'échantillon. 3,6% des individus ont redoublé deux classes durant leur scolarité (primaire et/ou secondaire). Ces informations sont importantes puisque les recherches sur les déterminants de la réussite montrent qu'un redoublement durant la scolarité antérieure à l'entrée dans l'enseignement supérieur est souvent préjudiciable à la réussite en première année universitaire.

Nous avons par ailleurs cherché à connaître l'âge d'obtention du baccalauréat, celui-ci pouvant parfois être le reflet d'un important retard scolaire de la part de l'individu :

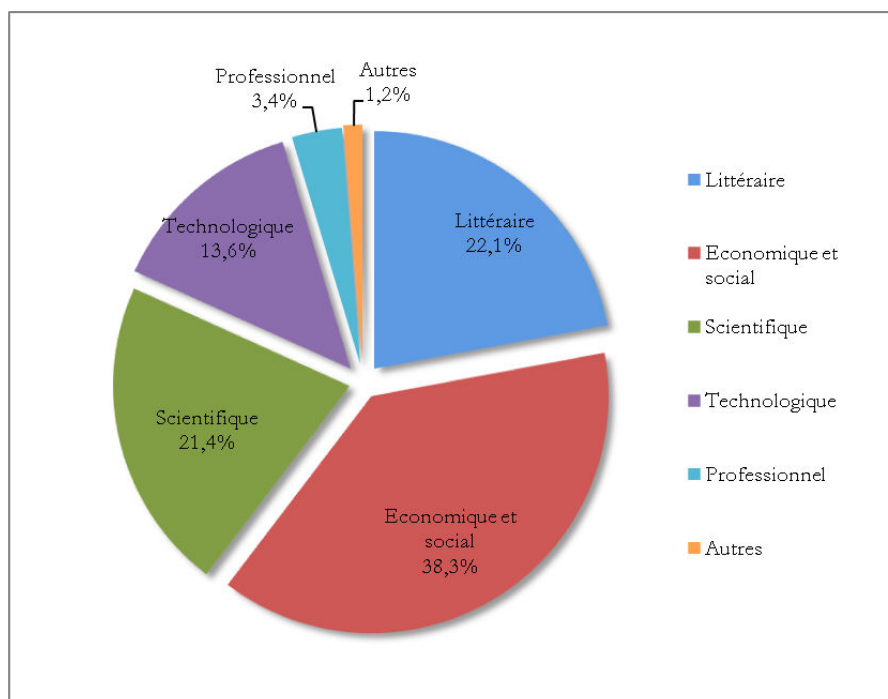
Age d'obtention du baccalauréat :	17 ans :	39	5,3%
	18 ans :	481	65,6%
	19 ans :	147	20%
	20 ans :	46	6,3%
	21 ans et plus :	20	2,7%
	Non renseigné :	1	0,1%

Ils sont plus de 70% à avoir obtenu leur baccalauréat à l'âge de 18 ans ou moins. Ces résultats viennent confirmer le fait que près des trois quarts des individus de l'échantillon sont à l'heure, voire scolairement en avance.

De même, les travaux portant sur la réussite universitaire mettent en avant toute l'importance du type de baccalauréat ainsi que de la mention obtenue. En effet, ceux issus des filières technologiques et professionnelles sont souvent décrits comme rencontrant de grandes difficultés à l'université, voire même comme étant inadaptés au système universitaire car ils ont subi de trop profondes « ruptures » (Coulon, 2005) avec la scolarité vécue au lycée. Michaut

(2000) relate également le fait que plus la mention au baccalauréat est élevée, meilleures sont les chances de réussite en première année universitaire. Aussi les étudiants ont-ils également été interrogés quant à ces éléments :

Graphique 3 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction du type de baccalauréat obtenu.



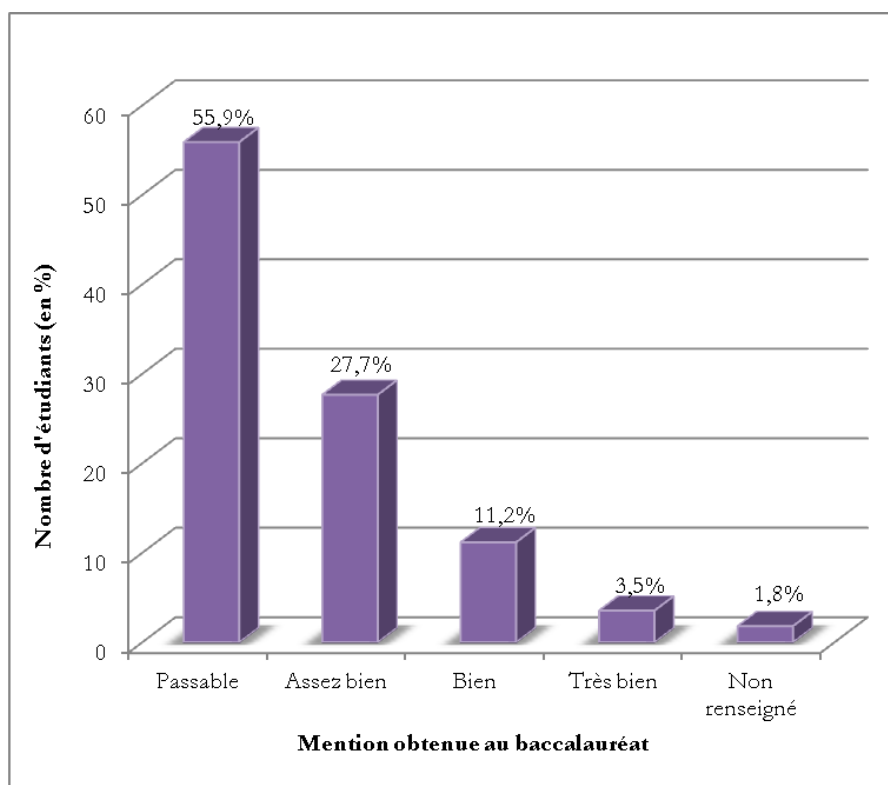
Les étudiants issus de séries générales du baccalauréat sont les plus nombreux puisqu'ils constituent à eux seuls plus de 80% de l'échantillon. Les bacheliers technologiques sont à peine plus de 13% et les bacheliers professionnels moins de 4%. La catégorie « autres » représente les étudiants ayant obtenu un DAEU¹⁰⁹, une capacité, ou un diplôme étranger. Ces proportions sont de façon globale en conformité avec la moyenne nationale des étudiants inscrits à l'université. En effet, d'après les informations fournies par le ministère (MEN, 2012a), les individus inscrits en première année universitaire toutes filières confondues¹¹⁰ à la rentrée 2011 sont 80,7% à avoir un baccalauréat général, 12,7% un baccalauréat technologique et moitié moins un baccalauréat professionnel. Les bacheliers ES sont les plus nombreux au sein de l'échantillon. Cette situation peut sans doute s'expliquer par le fait que nous avons fait le choix d'investiguer dans des filières qui attirent ce type de public.

¹⁰⁹ Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires.

¹¹⁰ Hors IUT

En ce qui concerne à présent la mention, plus de la moitié s'est vue octroyer la mention passable, cela signifiant que leur moyenne générale au baccalauréat se situait entre 10 et 12 sur 20. Moins de 15% ont obtenu la mention bien ou très bien, soit une note égale ou supérieure à 14 sur 20. Les individus n'ayant pas renseigné la mention obtenue au baccalauréat correspondent à ceux ayant obtenu un autre type de diplôme.

Graphique 4 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction de la mention obtenue au baccalauréat.



Les étudiants ont de surcroît massivement obtenu leur baccalauréat dès la première session d'examen, puisque seuls 15,4% sont passés au rattrapage.

Il a en outre été demandé aux répondants s'ils étaient déjà étudiants l'année précédente et si oui au sein de quelle filière. L'ambition était en réalité de savoir si l'étudiant était un jeune bachelier, un redoublant, ou encore s'il s'était réorienté. Ces éléments ne sont pas de moindre importance puisque des recherches montrent par exemple que les étudiants redoublants, n'ayant plus à vivre cette période dite de « *l'étrangeté* » décrite par Coulon (2005), obtiennent généralement de meilleurs résultats aux examens (Romainville, 2000). Or, 179 individus (soit 24,4% des étudiants de l'échantillon) étaient déjà inscrits dans l'enseignement supérieur l'année précédente. 169 ont précisé dans quelle école ou filière : 17,2% de ces individus étaient déjà étudiants dans la même

filrière et sont redoublants. Les autres ont fréquenté une STS, un IUT, ou d'autres filières que celle de leur inscription pour l'année 2012-2013.

Si les caractéristiques scolaires peuvent être appréhendées par le prisme du passé scolaire des individus, elles peuvent être également perçues sous l'angle de leur réussite. Mais, comme le relate Lambert-Le Mener (2012), le terme de « réussite » constitue une notion toute relative, d'autres préférant parler de « performances », susceptible d'être interprétée de différentes façons. Peuvent ainsi être considérés comme étant en situation de réussite les étudiants ayant validé leur première année dès la première session, ceux l'ayant validée à la seconde session, ou bien encore ceux ayant été déclarés ajournés mais autorisés à continuer (AJAC). En outre, Lambert-Le Mener relève que même au sein de ces différents groupes d'étudiants subsiste une certaine hétérogénéité. A titre d'exemple, parmi ceux ayant validé leur L1 dès la première session, alors que certains ont validé les deux semestres, d'autres n'en ont obtenu qu'un leur permettant tout de même d'accéder à la L2 grâce au système de compensation, d'autres encore ont été « repêchés » par le jury. Devant la polysémie du terme « réussite », nous avons fait le choix, dans le cadre des analyses présentées ici, de mobiliser plusieurs types d'indicateurs pour traduire celle-ci. Les deux premiers sont de type continu : il s'agit de la **note moyenne obtenue aux examens du premier ainsi que du second semestre de la première session d'examen**.

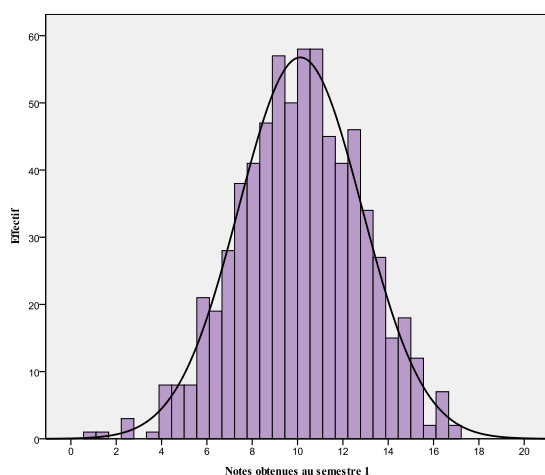
Plusieurs motifs viennent justifier ce choix. D'abord, nous souhaitons effectuer des analyses à partir d'indicateurs globaux de la réussite des étudiants. Recueillir uniquement les notes obtenues par les étudiants aux examens des cours magistraux observés¹¹¹ nous aurait certes permis d'appréhender l'effet des pratiques pédagogiques de manière plus fine sur les résultats des étudiants dans différentes unités d'enseignement (UE), mais ne nous aurait permis d'examiner ces effets sur la réussite¹¹² dans une acception plus générale. De plus, au sein de la filière droit, en raison de leur nombre, les étudiants sont divisés lors des cours magistraux en deux groupes. Les enseignements n'ont pas été systématiquement dispensés dans les deux groupes par les mêmes enseignants. Or, la présence des étudiants en cours magistral ne faisant l'objet d'aucun contrôle, nous ne pouvions être certains qu'un étudiant assistait véritablement aux cours de son groupe et ne s'était pas introduit dans un autre groupe pour, par exemple, rester avec ses amis. De ce fait, même si nous sommes conscients que notre méthodologie

¹¹¹ Nous reviendrons ultérieurement plus en détails sur la mise en place du dispositif d'observation.

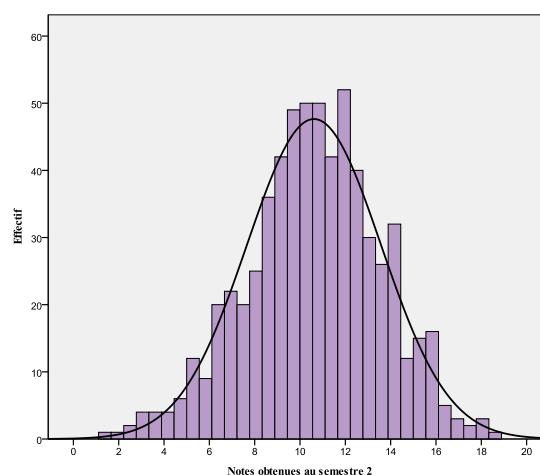
¹¹² Un étudiant est considéré comme étant en situation de réussite à un semestre lorsqu'il a obtenu la note moyenne minimale de 10 sur 20, lui permettant ainsi de valider son semestre.

comporte certains biais, nous avons fait le choix de mobiliser des indicateurs plus globaux de la réussite que sont la note moyenne obtenue au premier et second semestre. Les graphiques ci-après illustrent la répartition de la distribution de ces notes :

Graphique 5 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de la note moyenne obtenue au semestre 1 (N = 696).



Graphique 6 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de la note moyenne obtenue au semestre 2 (N = 636).



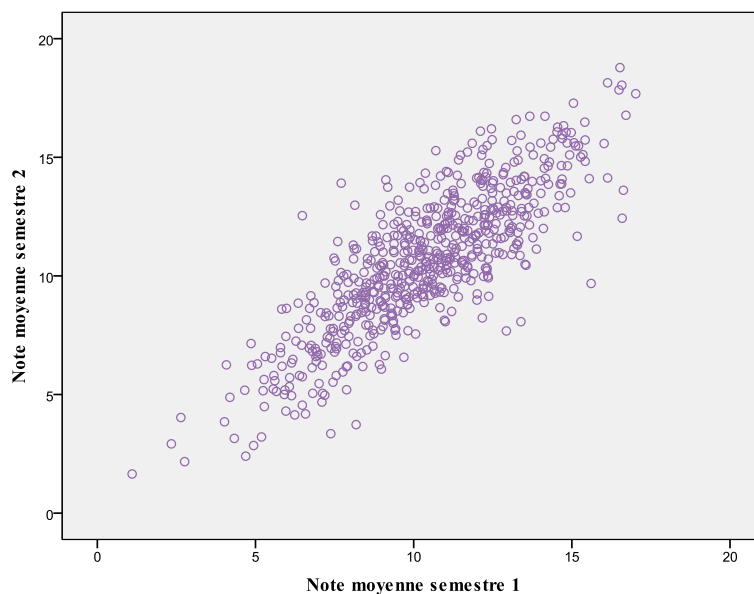
Les résultats se distribuent selon la loi normale et semblent se répartir de façon similaire aux deux semestres. Pour le vérifier, le tableau suivant présente les principales caractéristiques de la distribution pour les deux semestres :

Tableau 11 : Caractéristiques des distributions des notes moyennes obtenues par les étudiants aux examens.

	Nombre d'étudiants	Note minimale	Note maximale	Moyenne	Ecart-type	Médiane
Semestre 1	696	1,10	17,02	10,12	2,71	10,19
Semestre 2	636	1,65	18,78	10,6	2,96	10,68

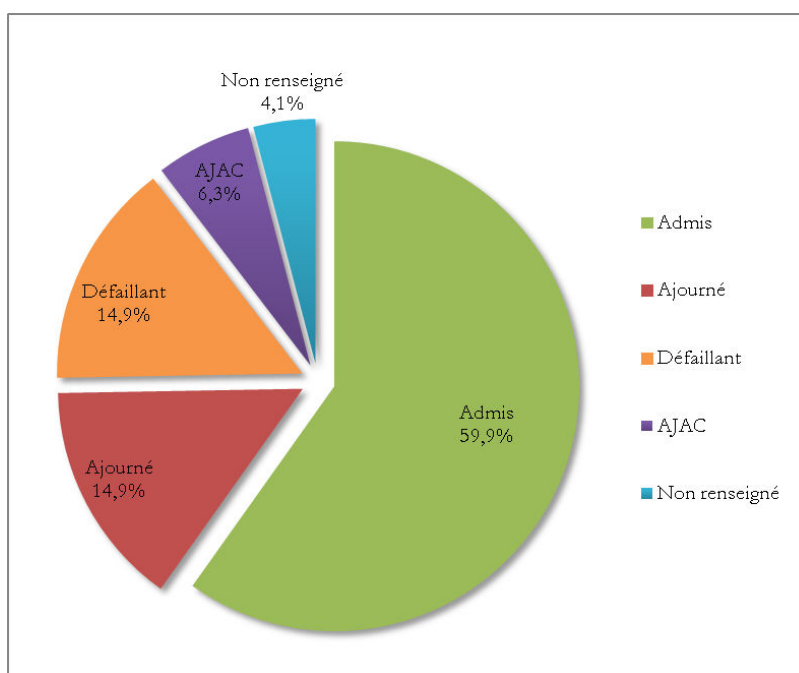
Les étudiants de l'échantillon sont plus nombreux à s'être présentés aux examens du premier semestre que du second¹¹³. Un écart-type de 2,71 au premier semestre et de 2,96 au deuxième semestre indique que les notes sont peu dispersées autour de la moyenne. Par ailleurs, au regard de la médiane, on peut considérer que pour les deux semestres, 50% des étudiants ont obtenu une note inférieure à la moyenne et 50% une note à peine supérieure à la moyenne. Les notes obtenues au premier et au second semestre sont par ailleurs très liées :

¹¹³ Certains étudiants ayant été défaillants, nous ne disposons d'aucun résultat les concernant.

Graphique 7 : Corrélation entre la note moyenne du semestre 1 et celle du semestre 2.

Le coefficient de corrélation, s'élevant à 0,828 et significatif au seuil de 1%, indique une relation forte et positive entre ces deux variables. La lecture du coefficient de détermination indique de surcroît que les notes obtenues au premier semestre permettent d'expliquer 68,6% de la variance des notes obtenues au second semestre.

Toutefois, ces deux indicateurs ne concernent que la réussite à la première session d'examen. Afin d'appréhender la réussite à l'année universitaire dans son ensemble, a été mobilisé un deuxième type d'indicateur, celui-ci de nature discrète : il s'agit de **la validation de l'année**. En effet, à l'issue de leur année passée à l'université, la situation des étudiants de l'échantillon peut se décliner selon cinq cas de figure présentés ci-dessous :

Graphique 8 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction de leur situation à l'issue de la L1.

Près de 60% des étudiants de l'échantillon ont validé leur année et 6,3% ont été ajournés autorisés à continuer (AJAC). En revanche, 14,9% ont été ajournés, la proportion d'étudiants défaillants étant identique à celle-ci : cela signifie que 29,8% des individus de l'échantillon n'ont d'autre possibilité à l'issue de la première année passée à l'université que de redoubler, de se réorienter ou bien d'interrompre leurs études.

Dans le cadre de nos analyses, nous dichotomisons cet indicateur et prenons en considération deux groupes d'étudiants :

- ❖ **Ceux autorisés à passer en deuxième année**, composé des individus admis ou AJAC, soit 486 étudiants (66,2%),
- ❖ **Ceux auxquels l'accès à la L2 est refusé**, regroupant les individus ajournés ou défaillants, soit 218 étudiants (29,8%)¹¹⁴.

Même si les étudiants AJAC ne peuvent être considérés comme des individus ayant totalement validé leur année, ils l'ont au moins partiellement. Dans une perspective de simplification, nous

¹¹⁴ Lorsque nous mobiliserons cet indicateur, 30 étudiants seront exclus de l'analyse en raison de l'absence de données sur la base de données APOGEE les concernant.

emploierons pour désigner cet indicateur les termes de « *validation de l'année* » et de « *non validation de l'année* ».

Dans cette partie, ont été présentées les principales caractéristiques sociales et scolaires des étudiants de l'échantillon, ainsi que les mesures de la réussite mobilisées dans nos analyses. Procédons maintenant à la description de la motivation de ces individus.

V.2. Le choix de la filière, de l'université et la motivation des étudiants de l'échantillon

L'une des parties du questionnaire était destinée à obtenir des informations relatives à la motivation des étudiants. Ainsi, l'une des questions invitait ceux-ci à indiquer quel était leur degré de motivation pour leurs études :

Tableau 12 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de leur motivation pour leurs études.

		Nombre d'étudiants	
		<i>Effectif</i>	<i>Pourcentage</i>
Motivation pour les études	Pas motivé	16	2,2%
	Peu motivé	88	12%
	Assez motivé	410	55,9%
	Très motivé	217	29,5%
	Non renseigné	3	0,4%

Un peu plus d'un étudiant sur deux a opté pour la modalité de réponse « assez motivé ». Les individus très motivés sont un peu moins de 30%. Une moindre proportion a déclaré ne pas être motivée. Ce résultat est toutefois à relativiser : on peut supposer que deux mois après la rentrée universitaire, les individus les moins motivés ont déjà quitté les bancs de l'université et n'étaient donc pas présents lors de la passation des questionnaires. Ces données permettent néanmoins d'avoir une meilleure représentation du degré de motivation globale des étudiants de l'échantillon.

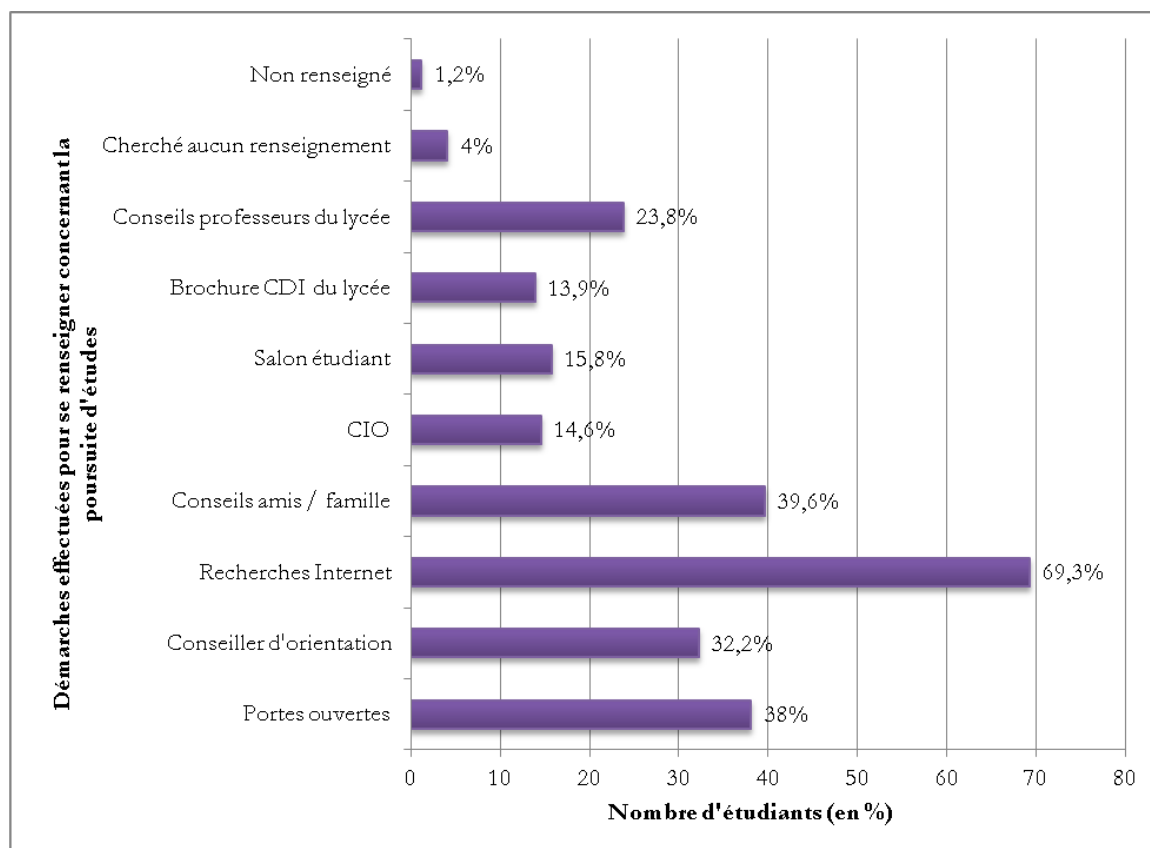
D'autres variables intégrées au questionnaire, destinées à constituer des indicateurs de la motivation des étudiants, ont permis d'appréhender cette dimension. Certains chercheurs (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989 ; Guay, Vallerand et Blanchard, 2000¹¹⁵) ont établi, en s'appuyant sur les travaux de Deci et Ryan (1985), des échelles de motivation permettant d'identifier différents niveaux de motivation. Cependant, nous nous référons également dans le cadre de notre travail aux théories de la motivation de Bandura (1997, 2001) et Viau (1996, 1998). Il nous a semblé à la lecture de leurs travaux que la motivation pouvait être mesurée certes à l'appui des travaux portant sur le continuum d'autodétermination de Deci et Ryan (1985), mais également à l'aide d'autres variables dont toute l'importance est mise en avant par Bandura et Viau. C'est la raison pour laquelle nous avons pris le parti de nous appuyer sur l'ensemble de ces éléments et dans une perspective plus large sur la littérature scientifique produite sur le thème de la motivation pour construire les indicateurs de la motivation présents dans ce questionnaire. Les questions portant sur la motivation de l'individu ont été introduites dans la même partie du questionnaire que celles relatives au choix de la filière et de l'université car nous avons considéré que ces variables constituaient potentiellement elles aussi des indicateurs de la motivation.

Dans ce cadre, il a d'abord été demandé aux étudiants de quelle(s) façon(s) ils s'étaient renseignés concernant leur poursuite d'études après le baccalauréat et s'ils estimaient avoir été suffisamment documentés à ce sujet. En effet, Erlich (1998) constate que rares sont les étudiants à avoir rencontré un conseiller d'orientation et nombreux sont ceux victimes d'un déficit d'informations, concernant entre autres le contenu des filières, l'organisation ou encore les chances de réussite. C'est également ce que note Coulon (2005), selon qui les « *incertitudes* » et le « *flou de la représentation* », notamment du véritable contenu d'une filière, sont à l'origine de nombreux abandons et réorientations. Les résultats sont illustrés ci-dessous¹¹⁶ :

¹¹⁵ Cités par Lambert-Le Mener (2012)

¹¹⁶ Les étudiants avaient le choix à cette question entre plusieurs possibilités de réponses. Un étudiant a donc pu cocher plusieurs modalités à la fois.

Graphique 9 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction des démarches effectuées pour obtenir des renseignements concernant la poursuite d'études.



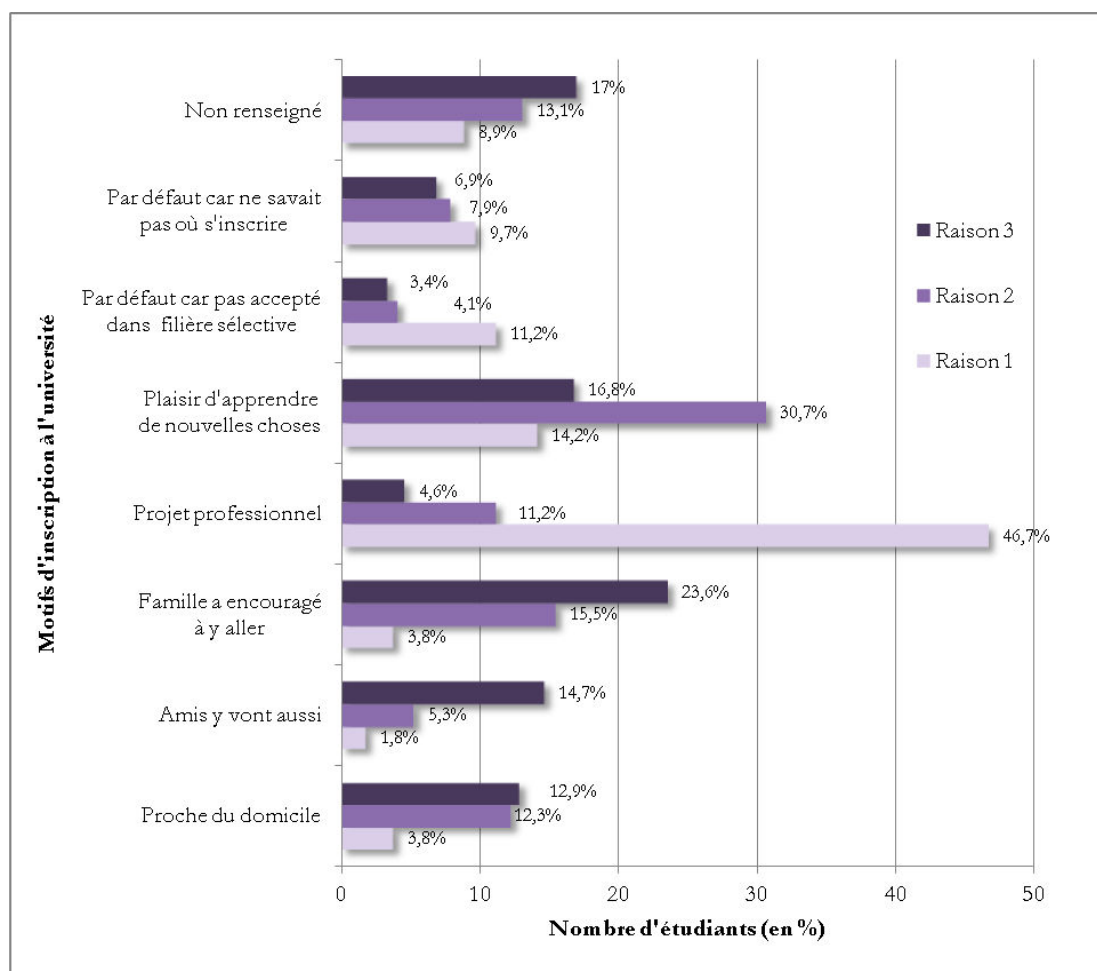
Près de 70% des étudiants ont effectué des recherches sur internet. Cette source d'informations est de ce fait la plus mobilisée. Ils sont un peu moins de 40% à avoir demandé conseil à leurs amis ou à leurs familles et un peu moins de 4 étudiants sur 10 se sont rendus aux portes ouvertes des établissements du supérieur. Très peu d'individus (4%) ont affirmé n'avoir cherché aucun renseignement. De même, à la question de savoir s'ils estiment avoir été suffisamment renseignés sur le sujet, une large majorité d'étudiants (60,4%) a répondu oui¹¹⁷. 1,5% des individus ont de surcroît affirmé ne pas avoir été assez informés, mais ont dans un même temps déclaré n'avoir cherché aucun renseignement.

La question suivante invitait les étudiants à numéroter par ordre de préférence de 1 à 3, parmi les réponses proposées, les principales raisons les ayant conduit à s'inscrire à l'université. Il a été considéré que les modalités proposées, élaborées notamment en référence aux travaux de Deci et Ryan (1985) et Vallerand et Thill (1993), pourraient traduire en partie le type de motivation par lequel l'étudiant est animé. Ainsi, la modalité « *pour le plaisir et la satisfaction d'apprendre de*

¹¹⁷ 38,1% des étudiants ont répondu non et 1,5% n'ont pas exprimé leur opinion sur le sujet.

nouvelles choses » révélait une motivation intrinsèque de la part de l'individu. Les autres modalités traduisaient une motivation extrinsèque autodéterminée si l'étudiant avait un projet professionnel, ou peu voire pas autodéterminée s'il était là par défaut, ou avait choisi l'université sous l'influence de ses parents ou de ses amis. La modalité « *proche du domicile* » a été introduite en référence aux travaux de Erlich (1998), selon qui 45% des étudiants disent avoir choisi leur université en raison de la proximité avec leur lieu de résidence. L'énoncé « *vous avez un projet professionnel précis qui ne peut se concrétiser qu'en allant à l'université* » était lui en rapport avec les travaux de Bédard et Viau (2001), selon qui la venue des étudiants à l'université est surtout le fait d'une volonté d'acquérir des compétences professionnelles qui leur fourniront un atout une fois insérés sur le marché du travail.

Graphique 10 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction des raisons de l'inscription à l'université.



Le fait d'avoir un projet professionnel constitue la première raison de l'inscription pour 46,7% des individus de l'échantillon. Ce choix paraît donc être la résultante d'une motivation

extrinsèque autodéterminée pour environ la moitié des individus de l'échantillon. Par ailleurs, seuls 14,2% ont évoqué pour première raison le plaisir d'apprendre de nouvelles choses et semblent par conséquent être motivés de manière intrinsèque. En outre, plus d'un étudiant sur cinq a d'abord fait le choix de l'université par défaut, soit car il n'a pas été accepté dans une filière sélective, soit parce qu'en l'absence de véritable projet, il ne savait où s'inscrire. Cela rejoint les propos de Beaud (2002) pour lequel une part importante des étudiants s'est inscrite à l'université par défaut, cette institution constituant souvent une « *roue de secours* » (Beaud, 2008), ou autrement dit une alternative pour ceux n'ayant aucun projet ou bien n'ayant pas été acceptés au sein d'une filière sélective. On peut de surcroît supposer que cette inscription par défaut n'est pas sans effet sur la motivation des individus. Or, parmi les 153 étudiants inscrits à l'université par défaut, près d'un tiers (30,7%) se disent peu, voire pas motivés pour leurs études.

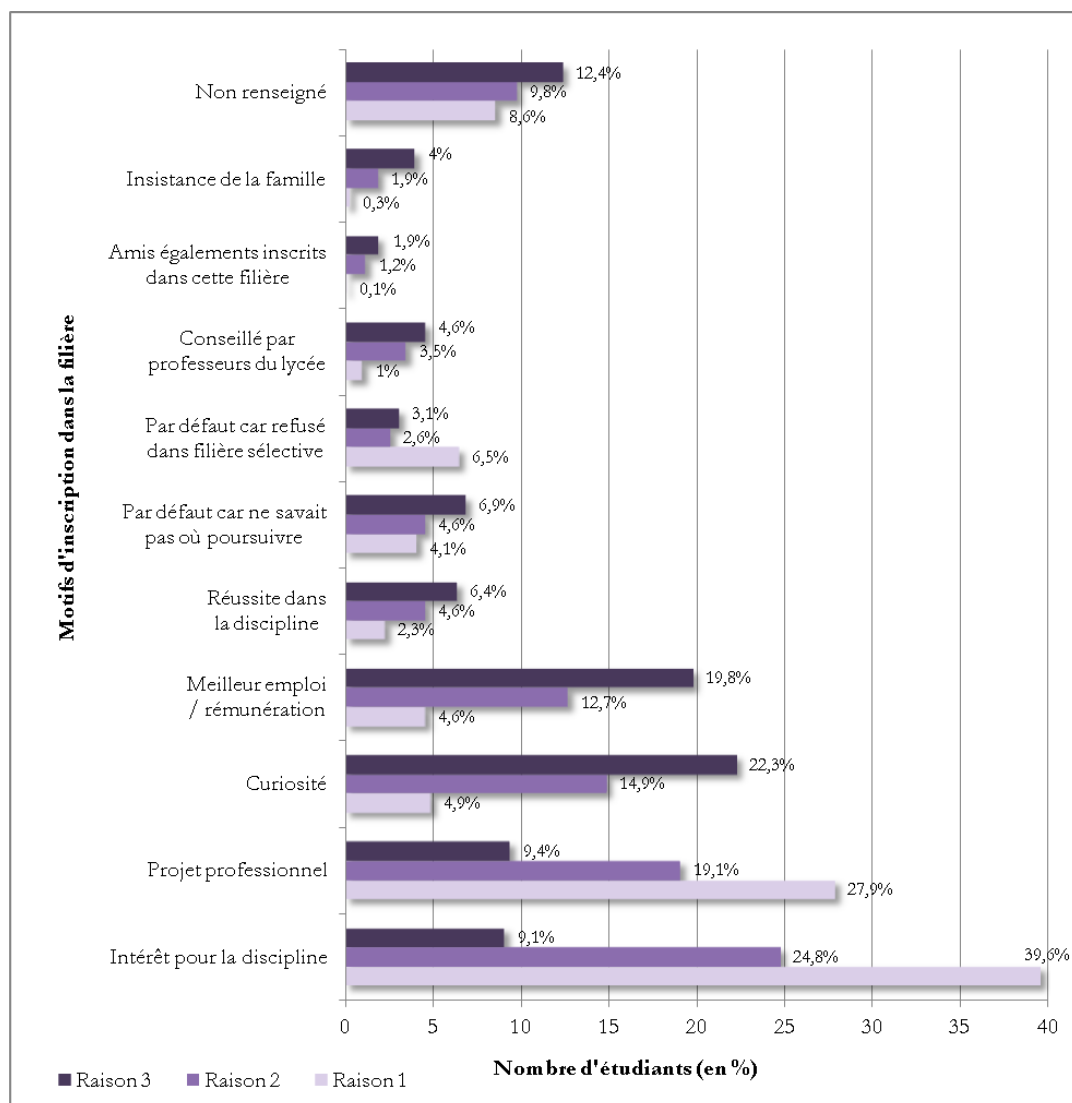
Pour compléter ces informations, il a été demandé aux étudiants s'ils auraient préféré bénéficier d'un autre type d'orientation. En cas de réponse positive à cette question, nous avons ensuite cherché à savoir si les étudiants auraient préféré aller en IUT, en STS, en classe préparatoire, dans une autre école du supérieur, ou bien s'ils auraient souhaité cesser leurs études. Des recherches indiquent en effet que nombre d'étudiants s'inscrivent par défaut à l'université parce qu'ils n'ont pu intégrer une filière sélective de l'enseignement supérieur (Beaud, 2008) mais sont néanmoins désireux de poursuivre leur études.

Tableau 13 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de l'orientation qu'ils auraient préférée.

		Nombre d'étudiants	
		<i>Effectif</i>	<i>Pourcentage</i>
N'aurait pas préféré un autre type d'orientation		525	71,5%
Orientation préférée	IUT	51	6,9%
	STS	11	1,5%
	CPGE	32	4,4%
	Autres écoles du supérieur	98	13,3%
	Arrêter les études	11	1,5%
	Non renseigné	6	0,8%

Un peu plus de 70% des étudiants de l'échantillon n'auraient pas souhaité bénéficier d'un autre type d'orientation. En revanche, un peu plus d'un quart auraient préféré aller en IUT, STS, CPGE ou toute autre école du supérieur. Au vu de ces résultats, on peut s'interroger sur cette proportion qui apparaît plus élevée que celle des étudiants ayant déclaré s'être inscrits à l'université par défaut. Plusieurs explications peuvent être avancées pour justifier cette situation. D'abord, il est probable que parmi ceux s'étant inscrit en raison de l'insistance de leur famille, de la présence de leurs amis et ou bien de la proximité de leur domicile, certains regrettent ce choix. Par ailleurs, la passation du questionnaire a eu lieu un peu plus de deux mois après la rentrée universitaire. Il est de ce fait possible que certains individus ayant à la base un projet professionnel ou pensant prendre du plaisir à apprendre de nouvelles choses ne se soient pas véritablement adaptés au système universitaire et auraient finalement préféré fréquenter un autre établissement d'enseignement supérieur.

Outre les raisons de l'inscription à l'université, ont également été questionnées celles du choix de la filière. Il a ainsi d'abord été demandé aux étudiants d'indiquer s'ils avaient ou non hésité avant de s'inscrire dans la filière choisie. Puis, de la même façon que pour le choix de l'université, plusieurs énoncés leur étaient proposés, parmi lesquels ils devaient numérotter par ordre de préférence de 1 à 3 les principales raisons les ayant conduit à opter pour une inscription dans la filière fréquentée. La modalité « *intérêt pour la discipline enseignée* » était destinée à repérer une motivation intrinsèque chez l'individu. Les autres révélaient plutôt une motivation extrinsèque, autodéterminée lorsque l'étudiant justifiait son choix de la filière, à titre d'exemple, par un « *projet professionnel précis* », ou peu autodéterminée lorsque les raisons de l'inscription dans cette filière étaient plutôt relatives à l'insistance de la famille, aux amis également inscrits dans la filière, ou bien encore lorsque cette filière était choisie par défaut, comme solution d'attente.

Graphique 11 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction des raisons de l'inscription dans la filière.

Près de 40% des étudiants ont cité comme première raison l'intérêt pour la discipline enseignée. Au contraire du choix de l'université, celui de la filière semble donc être davantage le fruit d'une motivation intrinsèque de la part des individus. 27,9% ont mentionné le fait d'avoir un projet professionnel précis, révélant ainsi *a priori* une motivation extrinsèque autodéterminée. Ces mêmes motifs sont également les plus cités en guise de deuxième raison. En troisième raison, les étudiants ont surtout évoqué la curiosité ainsi que le désir d'obtenir par la suite un meilleur emploi et une meilleure rémunération. L'insistance de la famille, l'inscription des amis, la réussite dans la discipline et les conseils des professeurs du lycée sont globalement peu mentionnés par les étudiants en guise de première raison. Peu seraient de ce fait animés par une motivation extrinsèque non autodéterminée. L'inscription dans la filière semble de surcroît un peu moins être un choix par défaut que la décision de poursuivre les études à l'université.

Cependant, plus de la moitié des étudiants de l'échantillon (54,1%) ont affirmé avoir hésité avant d'avoir effectué le choix de la filière¹¹⁸. Si ce choix est donc moins souvent effectué par défaut, il n'en demeure pas moins sujet à des hésitations de la part de la majorité des étudiants.

Les résultats présentés jusque là concernent surtout les choix d'orientation des étudiants et fournissent, en référence au continuum d'autodétermination, des indices concernant le type de motivation qui anime les étudiants. Cependant, Deci et Ryan (1985) considèrent que la motivation repose sur la satisfaction de besoins (proximité sociale, compétence et autonomie). De même, Bandura (1997) met l'accent sur la nécessité pour l'individu de se sentir efficace dans la réalisation d'une tâche. Viau (1998) reprend cette idée et mentionne entre autres la perception qu'a l'individu de sa propre compétence comme étant un déterminant de la motivation. Par conséquent, la question « *avez-vous le sentiment d'être suffisamment compétent pour réussir dans cette filière ?* » avait pour objectif de renseigner sur ce sentiment de compétence. Les réponses des étudiants sont les suivantes :

Oui :	287	39,1%
Non :	60	8,2%
Ne sait pas :	386	52,6%
Non renseigné :	1	0,1%

Plus de la moitié ne sont en réalité pas certains d'avoir les compétences requises pour parvenir à la réussite et 8,2% ont estimé ne pas les avoir. Si l'on se réfère aux théories précédemment citées, il est probable que cette situation affecte négativement la motivation des étudiants de l'échantillon.

De même, Viau (1998) mentionne toute l'importance de la valeur de l'activité sur la motivation. Aussi le tableau suivant regroupe t-il les résultats concernant l'opinion des étudiants sur l'utilité des enseignements dispensés pour obtenir la licence, ainsi que dans l'exercice de leur futur métier :

¹¹⁸ A cette question, 45,5% des individus ont répondu ne pas avoir hésité avant de choisir la filière et 0,4% n'ont pas exprimé leur opinion.

Tableau 14 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de leur opinion concernant l'utilité des enseignements dispensés (N = 714) ¹¹⁹.

		Enseignements dispensés utiles dans l'exercice du futur métier		Total
		Non	Oui	
Enseignements dispensés utiles pour obtenir la licence	Non	18	15	33
	Oui	139	542	681
Total		157	557	714

Près des trois quarts des individus de l'échantillon total estiment que les enseignements dispensés leur seront utiles à la fois pour obtenir leur diplôme, mais également dans l'exercice de leur futur métier. *A contrario*, 18 individus pensent que ces enseignements ne leur seront d'aucune utilité.

Par ailleurs, l'un des défis majeurs auquel sont confrontés les jeunes bacheliers entrant à l'université est de « *comprendre la nature indéterminée des attentes et des normes* » (Felouzis, 2001a). Les attentes des enseignants sont implicites et exigent un travail de décodage de la part des étudiants. Certains ignorent à ce titre les modalités selon lesquelles ils seront évalués. C'est pour cette raison que la question 27 visait à savoir si les étudiants étaient au fait des modalités de contrôle des connaissances des différentes UE qu'ils préparaient. Il a été supposé qu'un étudiant ayant connaissance de la nature des épreuves à passer serait plus motivé pour travailler dans les différentes disciplines et élaborer des stratégies d'apprentissage. Or, peu les connaissent toutes (14,6%). La majorité des étudiants (66,9%) a en réalité déclaré de ne pas toutes les connaître. 18,4% ignorent de quelle nature elles sont et 0,1% n'ont pas renseigné la question.

La motivation des étudiants a également été interrogée sous l'angle de leur intégration à l'université :

¹¹⁹ Ici N = 714 en raison des non réponses de 30 individus à ces questions.

Tableau 15 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de leur sentiment d'être intégré à l'université.

		Nombre d'étudiants	
		<i>Effectif</i>	<i>Pourcentage</i>
Sentiment d'intégration de l'étudiant	Non pas du tout	11	1,5%
	Plutôt non	57	7,8%
	Plutôt oui	485	66,1%
	Oui tout à fait	180	24,5%
	Non renseigné	1	0,1%

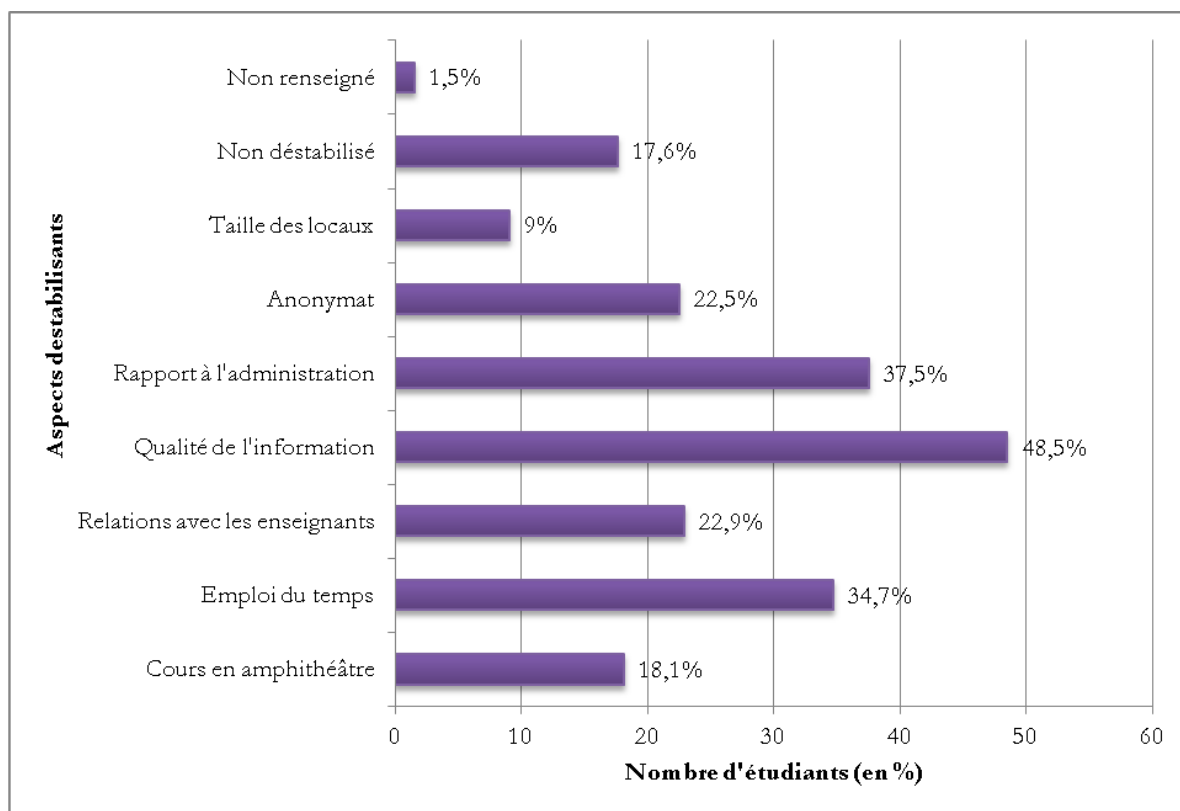
Coulon (2005) considère que « *l'affiliation* » de l'étudiant au système universitaire est indispensable à sa réussite. Pour s'affilier, l'étudiant doit être motivé et cette motivation est d'après ce chercheur « *le moteur de l'activité* ». En ce qui concerne les étudiants de l'échantillon, plus d'un sur 9 se sent plutôt bien, voire tout à fait intégré à l'université. 68 étudiants n'ont pas vraiment ou pas du tout ce sentiment. Parmi ceux-ci, presque la moitié (45,6%) disent être peu, voire pas motivés du tout. Ces résultats sont toutefois à relativiser. Il se peut en effet que les étudiants souffrant le plus d'un manque d'intégration au système universitaire ne fassent pas partie de l'échantillon. On peut alors supposer que cette situation les a conduits à abandonner les études au sein de cette institution d'enseignement supérieur ou bien à ne pas être réellement assidus en cours.

De plus, les étudiants ont à faire face dès leur arrivée à l'université à un certain nombre de ruptures mentionnées par Coulon (2005). L'une d'entre elles a trait au mode de fonctionnement du système universitaire, qui diffère de celui du lycée. C'est en ce sens qu'une question visait à connaître les aspects ayant pu déstabiliser les étudiants. La première modalité de réponse proposée était relative aux cours en amphithéâtre. Notre recherche porte sur les pratiques pédagogiques employées lors des cours magistraux. Ces cours ont le plus souvent lieu dans des amphithéâtres emplis d'une « masse » d'individus pouvant s'avérer impressionnante et intimidante pour nombre d'étudiants. La dimension impersonnelle de l'université était évoquée dans cette question à travers deux autres aspects : « *l'anonymat* » et « *la taille des locaux* ». En effet, pour Coulon (2005), l'arrivée à l'université correspond à « *la découverte d'un nouveau monde* », dont les locaux font partie intégrante, puisque bien plus vastes qu'au lycée. D'autre part, deux modalités portaient sur « *la qualité de l'information* » et le « *rapport à l'administration* ». La raison en

est que Coulon (2005) décrit une population étudiante mise face à de nombreuses contradictions dans les informations reçues et cherchant perpétuellement à vérifier la véracité des renseignements qui leurs sont communiqués. Cet auteur remarque d'ailleurs que les lieux privilégiés d'information sont les secrétariats qui sont, en conséquence, surchargés de demandes en tous genres. L'emploi du temps (son rythme, son organisation) a également fait l'objet d'un énoncé dans cette question puisque contrairement à la rigueur temporelle du lycée, les étudiants n'ont à l'université que peu d'heures de cours, bouleversant le rythme qu'ils ont connu jusque là. Enfin, le dernier aspect abordé à travers cette question était relatif aux relations avec les enseignants : comme le rappelle Mucchielli (1998), les rapports avec les enseignants à l'université diffèrent largement, dans la majeure partie des cas, de ceux vécus avec les enseignants du lycée.

En définitive, parmi les 7 aspects proposés, 17,8% des étudiants se sont sentis déstabilisés par un seul aspect, 31,5% par deux, 19,6% par trois et 12% par quatre aspects ou plus. On peut supposer concernant ces derniers qu'ils rencontrent des difficultés pour s'affilier, restant ainsi dans le « *temps de l'étrangeté* » (Coulon, 2005), la motivation risquant par là même d'en être affectée. Seuls 17,6% des étudiants ne se sont sentis désorientés par aucune des modalités proposées. Le graphique suivant illustre les différents aspects de l'université qui ont pu contribuer à déstabiliser les nouveaux arrivants¹²⁰ :

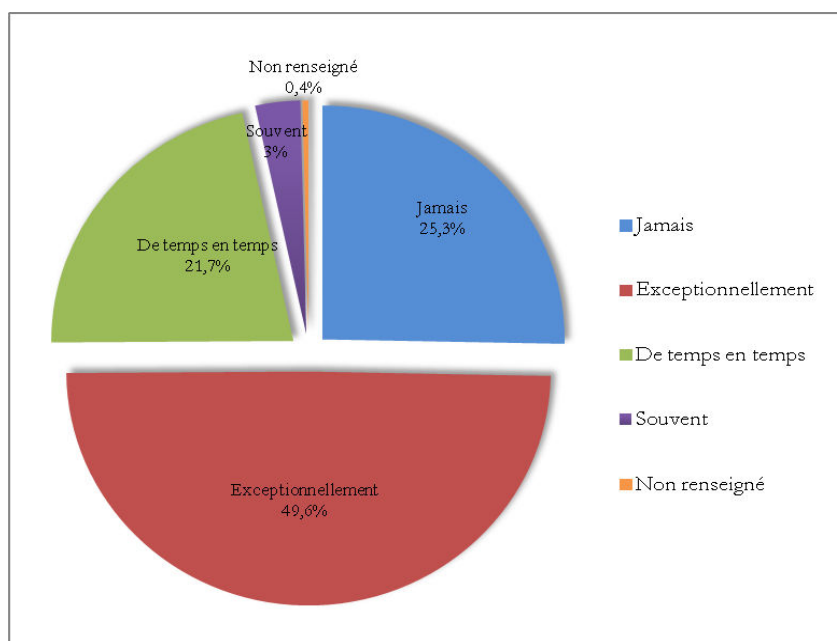
¹²⁰ A cette question, les étudiants ont eu la possibilité de cocher plusieurs modalités de réponse.

Graphique 12 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction des aspects ayant pu les déstabiliser à l'université.

La qualité de l'information représente l'aspect qui a le plus déstabilisé les étudiants (48,5% d'entre eux ont cité cette modalité). Ce résultat fait écho aux travaux de Coulon (2005) relatant toute la difficulté pour les jeunes entrants à l'université de parvenir à obtenir des informations qui ne soient pas contradictoires les unes avec les autres. Suivent le rapport à l'administration (cité par 37,5% des étudiants) et l'emploi du temps (34,7%). Les relations avec les enseignants ont été déstabilisantes pour 22,9% des individus de l'échantillon. Ce dernier résultat entre en concordance avec les travaux d'Erlich (1998), Mucchielli (1998) ou encore Felouzis (2001a), tous trois évoquant le sentiment de distance ressenti par les étudiants à l'égard de leurs enseignants. Il appelle également à diverses interrogations : ces étudiants ont-ils été déstabilisés par la dimension pédagogique ou bien affective du rapport entretenu avec les enseignants ? Sont-ce les relations entretenues avec ces derniers durant ou en dehors des heures de cours qui se révèlent désarçonnantes pour les étudiants ? Si les données collectées ne permettent pas directement de répondre à ces questions, elles fournissent de premières pistes de réflexion intéressantes quant aux relations entretenues entre enseignants et étudiants et la perception de ces derniers à cet égard.

L'assiduité des étudiants en cours, facteur essentiel à la réussite (Boyer et Coridian, 2001 ; Boyer et Coridian, 2004) a elle aussi été interrogée dans cette partie du questionnaire. Bien que cette dimension soit généralement décrite comme relevant des manières d'étudier des étudiants, nous considérons dans ce travail que certaines manières d'étudier peuvent en réalité constituer des indicateurs de la motivation. Le diagramme suivant représente la fréquence des absences des étudiants en cours :

Graphique 13 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction de la fréquence de leurs absences en cours magistral.



Environ un quart des étudiants ne sont jamais absents, tandis que près de la moitié le sont à titre exceptionnel. Seuls 3% des étudiants déclarent être souvent absents. Un tel résultat semble logique puisqu'il est probable que les étudiants les moins assidus n'aient pour la plupart pas été présents en cours lors de la passation des questionnaires et ne représentent, par conséquent, qu'une faible partie des individus de l'échantillon.

Nous avons de surcroît cherché à connaître les raisons de ces absences en proposant aux étudiants plusieurs modalités de réponse¹²¹ :

¹²¹ Plusieurs réponses ont pu être données par les étudiants.

Tableau 16 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction des raisons de leur absence en cours.

		Nombre d'étudiants	
		<i>Effectif</i>	<i>Pourcentage</i>
Raisons de l'absence en cours	Emploi empiète sur les heures de cours	49	6,7%
	Cours n'intéresse pas l'étudiant	175	23,8%
	N'apprécie pas la façon d'enseigner de l'enseignant	226	30,8%
	A mieux à faire que de venir en cours	57	7,8%
	S'est couché tard la veille	179	24,4%

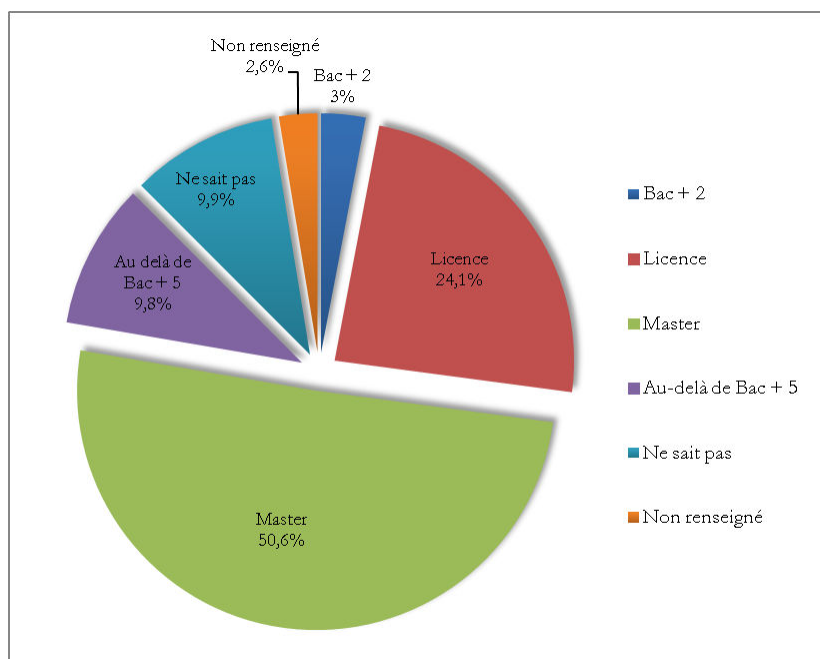
Le fait de ne pas apprécier la façon d'enseigner de l'enseignant constitue la raison la plus souvent citée par les étudiants pour justifier leur manque d'assiduité. Ce résultat est particulièrement intéressant puisque sont ici remises en cause, en filigrane, les pratiques des enseignants. Celles-ci interviennent, pour près d'un tiers des individus, dans leur décision de se rendre ou non en cours. Se pose alors de nouveau la question de savoir quels facteurs interviennent précisément sur ce désaveu pour les pratiques des enseignants : celui-ci est-il plutôt lié à une dimension matérielle, organisationnelle, transmissive ou bien affective de la façon d'enseigner des enseignants ?

Vient ensuite, pour expliquer l'absence en cours, le fait de s'être couché tard la veille, mentionné par un peu moins d'un quart des étudiants de l'échantillon. Par ailleurs, le manque d'intérêt pour le cours est cité à hauteur de 23,8%. Ce constat mène à s'interroger quant aux motifs qui conduisent l'étudiant à juger le cours inintéressant : est-ce plutôt lié au contenu de la matière enseignée, ou à la façon dont celle-ci est enseignée ? Enfin, même si les étudiants ne sont pas tous véritablement assidus, la plupart (92,1%) rattrapent les cours auxquels ils n'ont pas assisté¹²².

Enfin, en référence aux travaux de Coulon (2005), selon qui il est nécessaire pour s'affilier que les étudiants se construisent « *une carrière* », un « *parcours calculé* », la dernière question posée dans cette partie du questionnaire concernait le niveau d'études que les étudiants souhaitent atteindre :

¹²² 3,5% des étudiants ne les rattrapent pas et 3,1% n'ont pas renseigné cette question.

Graphique 14 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction du niveau d'études qu'ils souhaitent atteindre.



Alors que près d'un quart des individus ambitionnent d'atteindre un niveau Licence, un peu plus d'un étudiant sur deux souhaite parvenir jusqu'au Master. Très peu envisagent d'arrêter leurs études deux années après l'obtention du baccalauréat, cette situation étant sans doute à mettre en lien avec la mise en place de la réforme LMD (Licence – Master – Doctorat) dans les années 2000. Moins d'un étudiant sur 10 envisage de poursuivre des études au-delà du Master.

En définitive, même si d'autres variables, comme nous le verrons par la suite, peuvent être utilisées pour traduire la motivation des étudiants, les résultats présentés ici fournissent une première vision de l'état et du degré de motivation des individus. Il convient à présent de procéder à la description des manières d'étudier mobilisées par les étudiants de l'échantillon.

V.3. Les manières d'étudier des étudiants de l'échantillon

L'objectif de cette présente recherche est de mettre au jour un effet des pratiques pédagogiques des enseignants sur la motivation des étudiants, mais également sur leurs manières d'étudier. Pour cela, il est nécessaire de connaître la nature des manières d'étudier mises en œuvre par les étudiants de l'échantillon. C'est pour cette raison qu'ont été insérés dans ce questionnaire des items portant sur cette dimension dans une partie intitulée « *vos manières d'étudier* ». Ainsi, la

première question a porté sur le nombre d'heures hebdomadaire consacrées par les étudiants à leur travail personnel :

Tableau 17 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction du nombre d'heures hebdomadaire consacrées au travail personnel.

		Nombre d'étudiants	
		<i>Effectif</i>	<i>Pourcentage</i>
Nombre d'heures hebdomadaire de travail	Aucune	13	1,8%
	Moins de 5 heures	173	23,6%
	Entre 5 et 10 heures	331	45,1%
	Plus de 10 heures	212	28,9%
	Non renseigné	5	0,7%

Des recherches (Millot et Orivel, 1980 ; Felouzis, 2001a) mentionnent le fait que, même s'il ne suffit pas de travailler un nombre d'heures démesuré pour réussir, ceux consacrant un temps important à leur travail personnel ont de meilleures chances de succès que les autres. Or, environ un quart des étudiants passent cinq heures par semaine ou moins à travailler pour leurs études. Ils sont près de 30% à consacrer de façon hebdomadaire plus de 10 heures à leur travail personnel. Cette variable peut de surcroît être considérée comme constituant également un indicateur de la motivation de l'étudiant. En effet, on peut émettre plusieurs hypothèses concernant les individus consacrant un faible nombre d'heures à leur travail personnel : on peut envisager qu'ils n'en ont peut-être pas le temps, cela par exemple en raison d'une activité rémunérée concurrente aux études. Mais on peut également émettre le postulat selon lequel ces étudiants ne seraient en réalité que faiblement, voire pas motivés pour leurs études. A l'inverse, on peut supposer qu'un étudiant fortement investi dans son travail personnel est très motivé.

Si cette première variable apporte une information de nature plutôt quantitative, d'autres questions avaient pour objectif d'obtenir une vision plus qualitative des manières d'étudier des individus, puisque Frickey et Primon (2003) mentionnent toute l'importance de les appréhender en ne s'intéressant pas uniquement à la quantité du travail fourni, mais également à sa qualité. C'est dans cette perspective qu'il a été demandé aux étudiants s'ils avaient mis au point une stratégie ou une tactique, terme préféré par Felouzis (2001a), pour réussir : 62,4% ont répondu ne pas avoir mis en place de stratégies, tandis qu'au contraire, 37,2% ont affirmé en avoir mis en œuvre.

248 individus ont explicité la (les) stratégie(s) mise(s) en place : environ les trois quarts (75,8%) ne mentionnent pas l'emploi d'une seule stratégie, mais plutôt d'une combinaison de plusieurs stratégies. Celles-ci présentant des similitudes, elles ont été regroupées sous forme de différentes catégories. :

Tableau 18 : Répartition des 248 étudiants ayant précisé le type de stratégie(s) mise(s) en place en fonction des stratégies mentionnées.

		Nombre d'étudiants	
		<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage</i>
Stratégies mises en place par les étudiants	Relecture du cours	62	25%
	Fiches de révision / résumé du cours	99	39,9%
	Exercices / annales	9	3,6%
	Travail régulier / Apprentissage au fur et à mesure	98	39,5%
	Recherche d'autres informations	13	5,2%
	Organisation du temps / planification du travail à faire	55	22,2%
	Travail le week-end / Durant les vacances	17	6,8%
	Fréquentation de la bibliothèque universitaire	19	7,7%
	Assiduité / participation active aux cours	5	2,4%
	Approfondissement du cours	10	4%
	Recopiage / mise en forme du cours	29	11,7%
	Lectures complémentaires	30	12,1%
	Travail en groupe	7	2,8%
	Autres	20	8,1%

Près de 40% ont mentionné effectuer des fiches de révision ou bien des résumés du cours¹²³ et 39,5% ont cité l'importance d'un travail régulier et d'un apprentissage « au fur et à mesure » des cours. Il s'agit là des comportements les plus récurrents. La relecture du cours a été indiquée par un quart des individus et 22,2% ont fait mention de stratégies se rapportant à l'organisation de leur temps et l'établissement d'un planning du travail à réaliser. 12,1% des étudiants effectuent des lectures complémentaires et 11,7% disent exécuter un travail de recopiage ou de remise en forme de leurs cours pour leur en faciliter l'apprentissage. D'autres groupes de

¹²³ Il faut considérer ici, de même que pour les autres effectifs annoncés, que 39,9% ont « au moins » mentionné cette stratégie. Il est possible qu'ils en aient mentionné d'autres, d'où le fait que le total des pourcentages dans le tableau ne s'élève pas à 100%

stratégies ont été repérés, mais ne sont évoqués que de façon marginale (moins de 10% des étudiants).

En ce qui concerne à présent la fréquence à laquelle les étudiants révisent, ils sont 57,4% à avoir déclaré le faire durant tout le semestre, tandis que 40,6% ne se penchent sur leurs révisions qu'à l'approche des examens¹²⁴. Même si elle ne représente pas la majorité des étudiants, cette proportion apparaît relativement élevée et fait écho aux propos de Coulon (2005) selon qui l'intensité du travail augmente à l'approche des examens, le « *bachotage domine* », tandis que le rythme durant le restant de l'année est plus lent, « *éventuellement un peu dilettante* ».

Toujours dans la perspective de cerner les manières d'étudier d'un point de vue plutôt qualitatif, nous nous sommes penchée sur l'ambiance de travail :

Tableau 19 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de l'ambiance dans laquelle ils travaillent.

		Nombre d'étudiants	
		<i>Effectif</i>	<i>Pourcentage</i>
Ambiance de travail	Seul, chez lui	468	63,8%
	Seul, à la bibliothèque	124	16,9%
	Avec ses collègues, à la bibliothèque	60	8,2%
	Chez ses amis, en leur compagnie	10	1,4%
	Seul ou avec ses collègues dans un bar / cafétéria	1	0,1%
	Non renseigné	71	9,7%

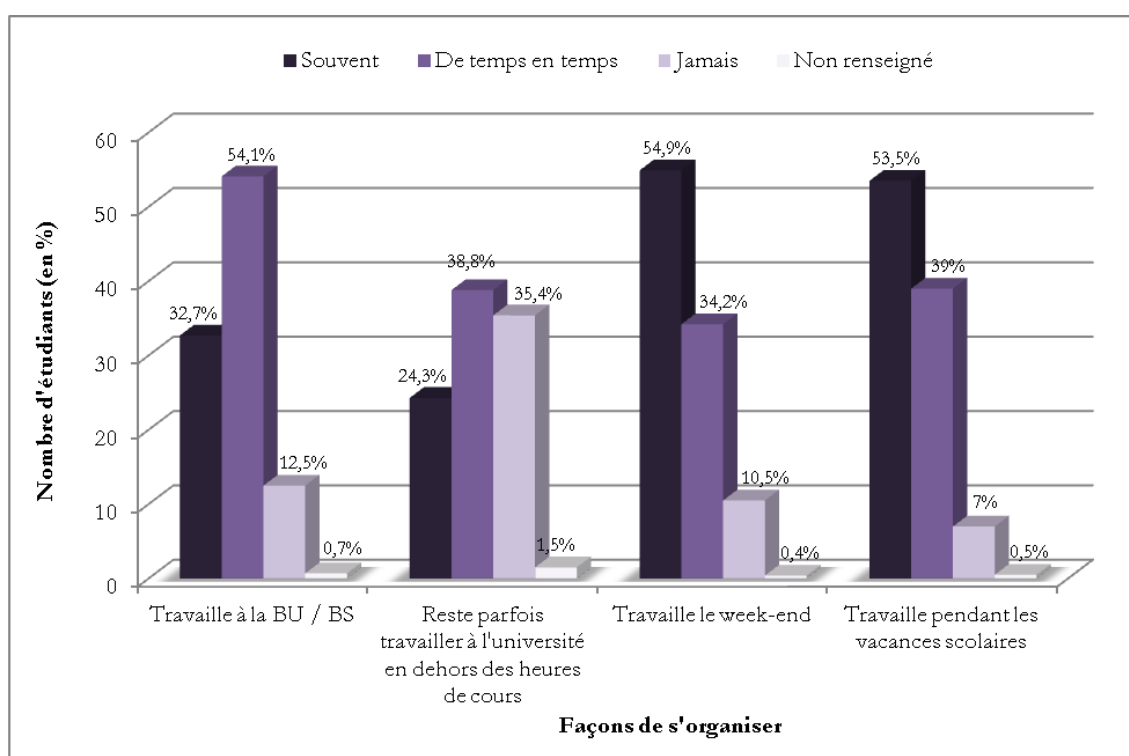
Une grande partie des individus étudient seuls, chez eux. Ceux travaillant à la bibliothèque avec ou sans leurs collègues représentent un quart des étudiants de l'échantillon. Seul un étudiant a déclaré effectuer le plus souvent son travail dans un bar ou une cafétéria, lieux qui semblent peu propices à la concentration.

Par ailleurs, près de 65% des étudiants ont déclaré éteindre la télévision, la radio ou tout autre appareil audio / vidéo lorsqu'ils étudient, comportement généralement adopté par l'étudiant « *à succès* » décrit par Boulet et al. (1996).

¹²⁴ 2% des individus n'ont pas répondu à cette question.

De même, a été interrogée la façon dont les étudiants s'organisent pour effectuer leur travail personnel. La fréquentation assidue de la bibliothèque universitaire étant une preuve de l'affiliation intellectuelle à l'université (Coulon, 2005), il leur a été demandé à quelle fréquence¹²⁵ ceux-ci s'y rendaient pour étudier. Les étudiants devaient de surcroît indiquer s'il leur arrivait de rester travailler à l'université en dehors des heures de cours. De plus, Alava et Romainville (2001) estimant qu'« *étudier c'est d'abord réorganiser sa relation au temps* », deux items portaient sur la fréquence à laquelle les étudiants travaillent le week-end et pendant les vacances scolaires :

Graphique 15 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction de leur organisation dans leur travail personnel.



Près d'un tiers des étudiants ont déclaré rester souvent travailler à la BU (bibliothèque universitaire) ou à la BS (bibliothèque de section) et 54,1% le font de temps en temps. Presque un quart des individus disent souvent rester travailler à l'université en dehors des heures de cours. Ils sont à l'opposé plus de 35% à ne jamais le faire. La majorité a déclaré souvent travailler au cours du week-end. Un peu plus d'un tiers le font de temps en temps et 10,5% n'étudient jamais durant la fin de semaine. Les résultats relatifs au travail pendant les vacances scolaires sont similaires.

¹²⁵ Ont été insérées les modalités de réponse « souvent », « de temps en temps » et « jamais ».

Cette relation au temps a de plus été sondée à travers des questions visant à savoir si les étudiants avaient pour habitude de consulter et tenir à jour un agenda ou bien encore de se fixer des objectifs précis et de respecter ces objectifs. Si le premier élément peut être vu comme un outil de gestion des ressources temporelles, le second en revanche fait référence à la métacognition de l'étudiant et plus particulièrement à la façon dont il planifie son travail :

<u>Ils consultent/tiennent à jour un agenda :</u>	Oui :	283	38,6%
	Non :	440	59,9%
	Non renseigné :	11	1,5%
<u>Ils se fixent des objectifs :</u>	Oui :	570	77,7%
	Non :	158	21,5%
	Non renseigné :	6	0,8%

La tenue d'un agenda n'est pas une pratique d'étude mise en place de façon systématique par les étudiants puisqu'elle n'est mobilisée que par un peu plus d'un tiers d'entre eux. En revanche, plus des trois quarts des individus disent se fixer des objectifs. Parmi ces 570 individus, près de 70% mentionnent respecter ces objectifs, tandis que 28,6% ne s'y tiennent pas.

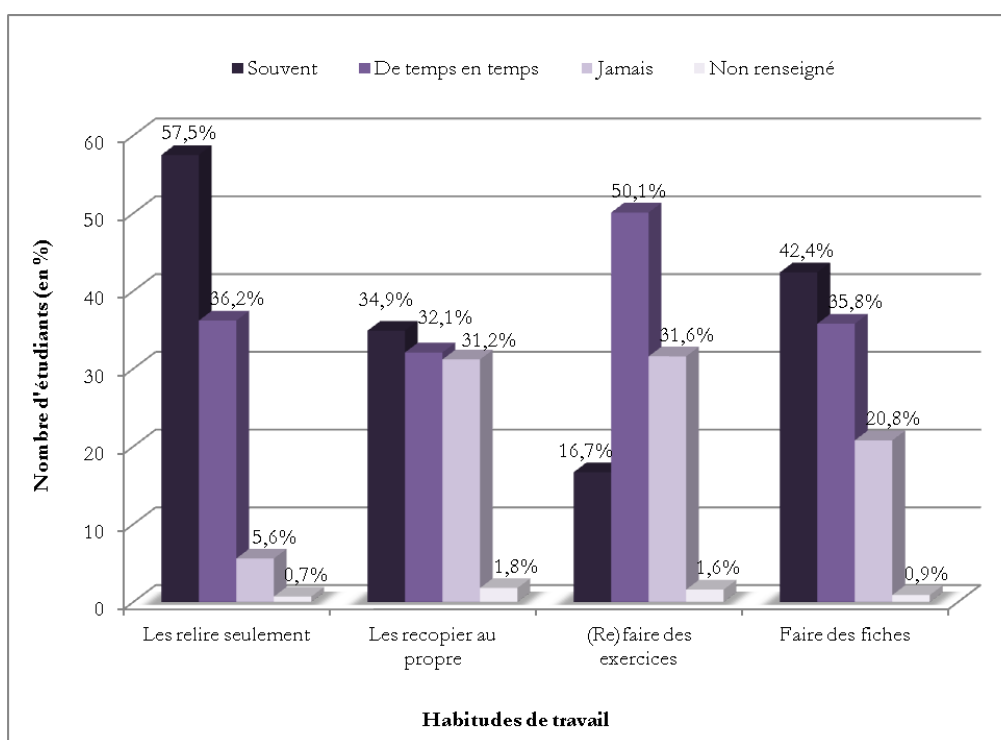
Par ailleurs, à la question de savoir s'ils persévèrent lorsqu'ils rencontrent une difficulté, stratégie affective pouvant sans doute révéler la pugnacité avec laquelle l'étudiant s'investit dans ses apprentissages, 79,3% ont répondu oui et 18,4% non. Au-delà de ces stratégies, nous avons également cherché à identifier les supports de travail personnel privilégiés par les étudiants pour réviser :

Tableau 20 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction du principal support de travail personnel utilisé.

		Nombre d'étudiants	
		<i>Effectif</i>	<i>Pourcentage</i>
Support de travail personnel	Notes de cours	533	72,8%
	Des livres, des articles	35	4,8%
	Les photocopiés distribués par les enseignants	31	4,2%
	Non renseigné	135	18,4%

Comme l'indiquait déjà Felouzis en 2003, le travail se concentre surtout autour du cours qui constitue une « *référence incontournable* », puisque près des trois quarts des étudiants utilisent leurs notes de cours comme principal support de travail personnel. Les livres et articles, ainsi que les photocopies fournis par l'enseignant ne sont employés que dans une moindre mesure. Le graphique suivant renseigne sur la manière dont les étudiants s'approprient leurs notes de cours :

Graphique 16 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction de leurs habitudes de travail vis-à-vis des notes de cours.



Pour travailler leurs cours, plus de la moitié des étudiants ont indiqué souvent les relire seulement. Au contraire, 5,6% ne le font jamais. Deux hypothèses peuvent être formulées concernant ces individus : soit ils ne relisent jamais leurs cours, soit ils les relisent mais en les approfondissant et ont de ce fait estimé que l'énoncé « *les relire seulement* » ne correspondait pas à leur situation. Un peu plus d'un tiers les recopient souvent au propre. Ils sont 32,1% à opter de temps en temps pour cette pratique d'étude, alors que près d'un sur trois ne le fait jamais. La moitié des étudiants fait ou refait de temps en temps des exercices. Enfin, près de 80% des étudiants rédigent au moins de temps en temps des fiches de révision. *A contrario*, un peu plus d'un étudiant sur cinq n'en fait jamais.

La lecture des résultats présentés jusqu'ici appelle à une remarque. Il apparaît que les étudiants n'ont souvent pas conscience des stratégies d'apprentissage qu'ils mettent en place. A titre

d'exemple, lorsqu'il leur a été demandé à travers une question ouverte de préciser le type de stratégie mise en place, 9 étudiants ont indiqué (re)faire des exercices ou travailler à l'appui des annales. En revanche, lorsque leur a été proposé dans le questionnaire l'énoncé « *vous arrive-t-il de faire (ou refaire) des exercices* », 122 ont coché la modalité de réponse « *souvent* » et 263 « *de temps en temps* ». Autre exemple¹²⁶ : 19 étudiants ont évoqué comme stratégie l'importance de fréquenter la bibliothèque. Pourtant, à l'énoncé « *vous travaillez à la BU / BS* », 240 étudiants ont répondu « *souvent* » et 397 « *de temps en temps* ». Ces résultats étant discordants, on peut supposer que certaines stratégies adoptées par les étudiants ne sont pas vues comme telles par ces derniers.

Voyons à présent les résultats relatifs à la relecture par les étudiants des notes de cours, stratégie cognitive de répétition habituellement peu employée par les étudiants (Boulet et al, 1996) et la relecture des textes assignés par les enseignants avant d'aller en cours, stratégie appliquée par les étudiants « *à succès* » (Boulet et al., 1996) :

Tableau 21 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de la fréquence de relecture des notes de cours et des textes avant d'aller en cours (N = 727).

		Lecture des textes assignés			Total
		<i>Jamais</i>	<i>De temps en temps</i>	<i>Souvent</i>	
Relecture des notes de cours	<i>Jamais</i>	75	89	45	209
	<i>De temps en temps</i>	77	185	141	403
	<i>Souvent</i>	7	60	48	115
Total		159	334	234	727

Un peu plus de 28%¹²⁷ des étudiants ne relisent jamais les notes prises lors du précédent cours. La majorité (54,9%) mentionnent en réalité le faire de temps en temps. De même, un peu plus d'un étudiant sur cinq n'effectue pas la lecture des textes assignés par l'enseignant, tandis que 45,5% le font de temps en temps. Environ 10% ne relisent ni leurs notes de la fois précédente, ni les textes assignés avant de se présenter en cours. Ils sont encore moins nombreux à

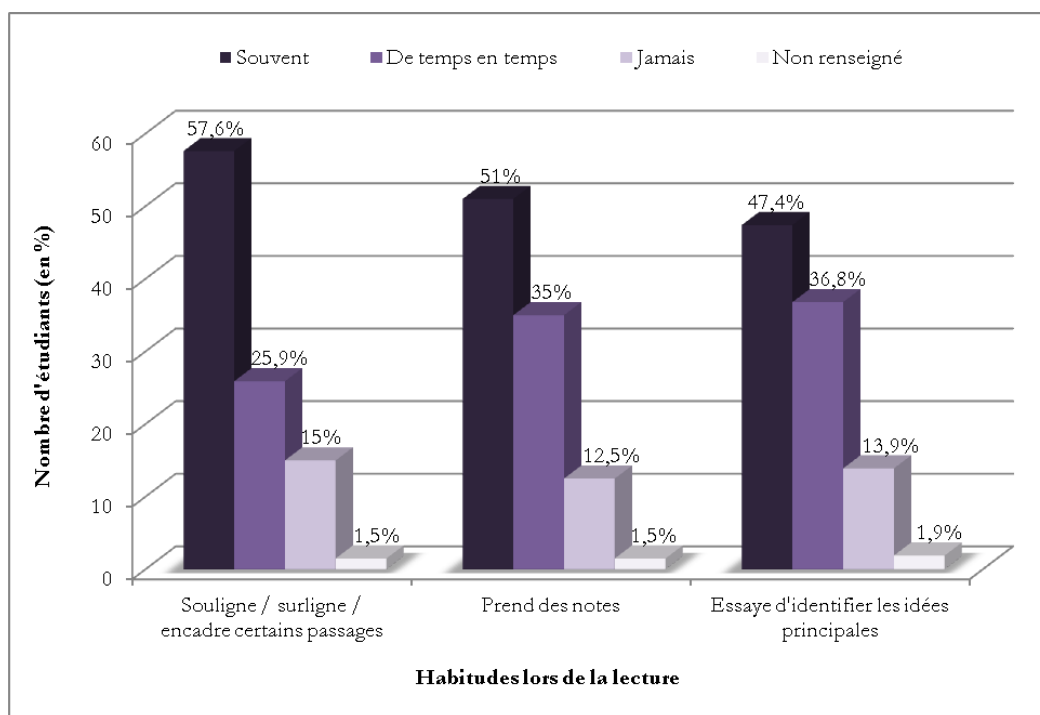
¹²⁶ Il ne s'agit là que de 2 exemples, d'autres sont également observables, comme ceux concernant le travail durant le week-end et les vacances, la rédaction de fiches de révision, la relecture du cours, ou bien encore la mise en forme du cours.

¹²⁷ Les pourcentages énoncés dans ce paragraphe ont été calculés en fonction du nombre total d'individus que compte l'échantillon, soit 734.

effectuer simultanément ces actions souvent. Ces résultats montrent que la lecture, manière d'étudier considérée comme primordiale par Coulon (2005), ne fait *a priori* pas figure d'automatisme chez tous les étudiants.

Cette hypothèse est étayée lorsque sont exposés les résultats relatifs au nombre de lectures effectuées par les étudiants depuis le début de l'année : deux mois après la rentrée, près d'un étudiant sur cinq (19,9%) n'a rien lu pour ses études. On peut supposer que la lecture n'est pas considérée par ces derniers comme étant un pré-requis pour favoriser leur réussite. 66,8% ont lu une à cinq références et 12,8% ont procédé à la lecture de plus de 5 références. Les étudiants ont également renseigné leurs habitudes lors de la lecture, comme en témoigne le graphique suivant :

Graphique 17 : Répartition du nombre d'étudiants de l'échantillon (en %) en fonction de leurs habitudes lors de la lecture.



Une large moitié des étudiants soulignent / surlignent ou encadrent souvent certains passages lorsqu'ils lisent, 15% ne le faisant jamais, stratégie pourtant généralement employée, d'après Boulet et al. (1996), par plus de 90% des étudiants. La prise de notes, stratégie d'élaboration, est également une pratique souvent employée par la majorité des étudiants de l'échantillon et par 35% à une fréquence plus ponctuelle. Enfin, moins de la moitié des individus essaient souvent de dégager les idées principales du texte, tandis que 36,8% le font de temps en temps et 13,9% jamais, cela alors même que l'identification des idées principales et du contenu d'un texte font

partie des stratégies d'apprentissage mises en œuvre par l'étudiant « *à succès* » décrit par Boulet et al. (1996).

Les résultats exposés jusqu'ici renseignent donc plus précisément sur les pratiques de lecture des étudiants : ceux-ci, conformément aux conclusions de Coulon (2005), lisent finalement assez peu. Néanmoins, les étudiants ont été interrogés une fois passée la moitié du premier semestre. Il est possible qu'à l'approche des examens, certains aient pris le parti d'effectuer de plus nombreuses lectures.

En ce qui concerne maintenant la tactique de compensation, mentionnée par Felouzis (2001a) et consistant à tenter de réussir en s'appuyant sur le système de compensation des notes entre les différentes matières et unités d'enseignement, celle-ci est mise en œuvre par une importante partie des étudiants, puisque 65,8% d'entre eux ont déclaré fournir plus d'efforts dans les matières et / ou UE concernant lesquelles ils pensent avoir le plus de chances de réussir.

Ont jusque là été évoquées les manières d'étudier des individus durant leur temps libre. Cependant, notre définition du concept intègre également les pratiques d'étude adoptées durant les heures de cours. Par conséquent, intéressons nous à présent à la prise de notes des étudiants durant le déroulement des cours magistraux, puisque cette pratique s'avère parfois problématique pour les étudiants, alors qu'elle doit pourtant être effectuée de manière judicieuse (Boyer et al., 2001) :

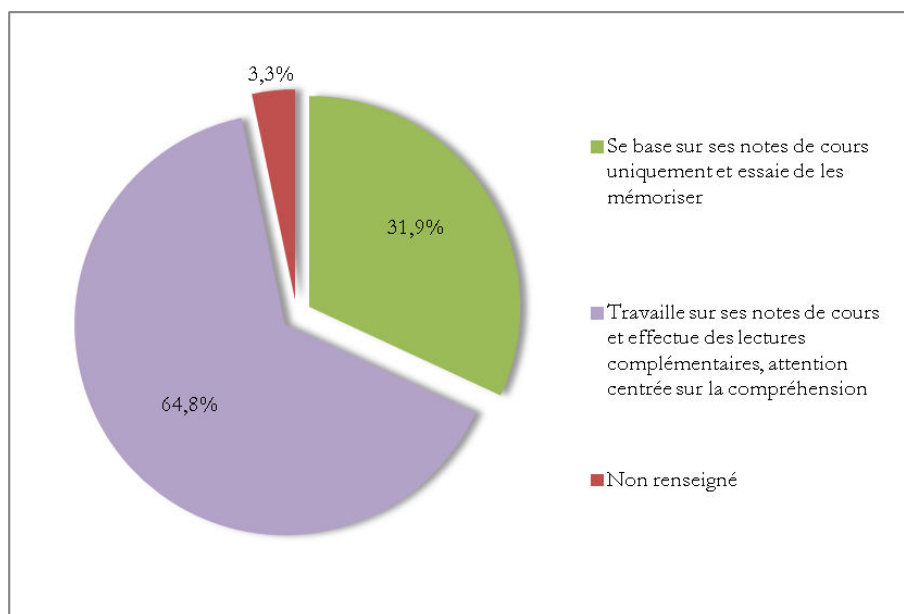
Tableau 22 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction des notes prises et des difficultés rencontrées pour les prendre en cours magistral (N = 716).

		Notes prises en CM			<i>Total</i>
		Note tout ce que dit et affiche l'enseignant	Ne copie que les éléments qui paraissent essentiels	Ne prend aucune note (ou très peu)	
Difficultés rencontrées en CM pour prendre des notes	Non, jamais	41	20	1	62
	Non, pas trop	98	51	2	151
	Oui, parfois	293	122	1	416
	Oui, souvent	63	23	1	87
<i>Total</i>		495	216	5	716

Une importante partie des étudiants (67,4%) note durant le cours magistral tout ce que l'enseignant affiche au tableau. Comme l'indique Felouzis (2003), ce comportement peut refléter une difficulté à sélectionner ce qui est essentiel, mais peut également témoigner du sérieux de l'étudiant. Toutefois, concernant les individus de l'échantillon, parmi ceux déclarant prendre en notes tout ce que l'enseignant affiche, 71,9% ont dans le même temps fait état de difficultés au moins « parfois » pour prendre des notes. De façon plus globale, la prise de notes pose au moins parfois des difficultés à près d'un étudiant sur sept. Ceux ne copiant que les éléments essentiels et n'ayant dans un même temps jamais rencontré de difficultés dans l'exercice de la prise de notes représentent moins de 3% de l'échantillon.

Les étudiants ont également été interrogés au sujet de leur attitude durant les cours magistraux. Cette question revêtait là toute son importance puisque nombre d'enseignants déplorent l'attitude passive et le manque de curiosité intellectuelle dont font preuve les étudiants en cours (Rayou, 1999). Ainsi, alors que 88,8% des étudiants ont répondu se montrer attentifs et essayer de comprendre le plus de choses possible, 8,3% en revanche ont indiqué ne pas vraiment écouter l'enseignant. On peut s'interroger quant à cette proportion puisque certains chercheurs, tels que Boyer et Coridian (2002b), ont fait le constat de cours perturbés par les allers-venues des étudiants. Un élément d'explication pouvant être avancé ici serait que les passations des questionnaires ont eu lieu en milieu de semestre. Il est en ce sens probable que les étudiants les moins motivés et les plus désintéressés par les cours aient déjà pris le parti de désertir les bancs des amphithéâtres. On peut de même évoquer l'existence d'un potentiel biais de désirabilité sociale. On peut en effet imaginer que certains étudiants aient souhaité apparaître sous leur meilleur jour et n'aient de ce fait pas osé cocher la seconde modalité de réponse.

Pour terminer, en référence notamment aux travaux d'Entwistle (1988) et Ramsden (1992), la dernière question visait à savoir si les étudiants adoptaient pour réviser une approche de l'apprentissage plutôt en surface, ou bien au contraire une approche en profondeur :

Graphique 18 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction de la méthode privilégiée pour réviser.

64,8% des étudiants mentionnent travailler sur leurs notes de cours, effectuer des lectures complémentaires et concentrer leur attention sur la compréhension. Or, ce type d'approche est associé par certains chercheurs, comme Pirot et De Ketele (2000), à une meilleure réussite. Au contraire, près d'un tiers des étudiants se basent sur leurs notes de cours uniquement et axent leur travail sur la mémorisation par cœur de la matière. Ils semblent *a priori* plutôt opter pour une approche de surface.

Finalement, bien que certaines tendances aient pu être repérées, le comportement des étudiants de l'échantillon en termes de manières d'étudier semble être relativement hétérogène.

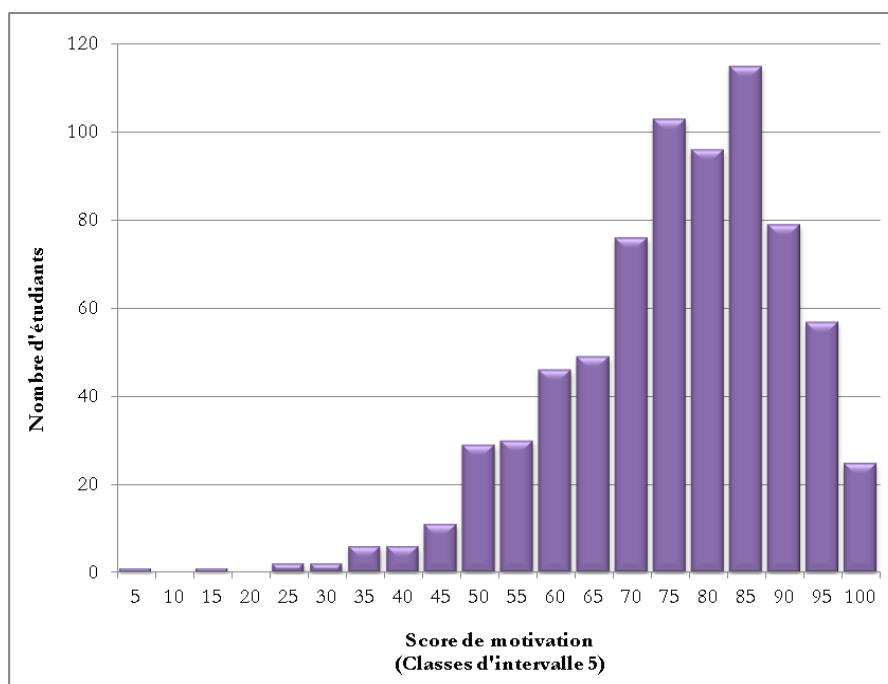
En conclusion à cette description de la motivation et des manières d'étudier des individus de l'échantillon, il convient d'ajouter qu'en vue d'établir un lien entre ces facteurs d'une part et les pratiques pédagogiques des enseignants d'autre part ; et de pouvoir appréhender la motivation et les manières d'étudier des individus de manière plus synthétique, ont été construits, à partir des réponses des étudiants au questionnaire, deux scores distincts sur 100. L'un est relatif à la motivation des étudiants et l'autre à leurs manières d'étudier.¹²⁸ Aucune variable n'a été pondérée dans la constitution de ces scores. Ce choix se justifie par le fait qu'une pondération de certains items aurait requis au préalable de formuler des hypothèses selon lesquelles certaines

¹²⁸ Les variables mobilisées pour le calcul de ces scores et les questions du questionnaire auxquelles elles font référence sont présentées en annexe 2.

variables permettent plus que d'autres de traduire la motivation et les pratiques d'étude des individus. Nous avons pour notre part décidé d'accorder la même importance à toutes les variables mobilisées dans la constitution de ces scores. Plus le score de motivation est élevé, plus forte est la motivation de l'individu. De même, plus le score de manières d'étudier est élevé, plus les individus ont opté pour des pratiques d'étude considérées comme *a priori* favorables à la réussite. Certaines variables situées dans la rubrique « *vos manières d'étudier* » du questionnaire ont en réalité été mobilisées pour calculer le score de motivation et non celui de manières d'étudier. En effet, comme cela a déjà été précisé au cours de ce travail, nous considérons que certaines manières d'étudier peuvent constituer des indicateurs de la motivation de l'étudiant. D'ailleurs, des tests du Khi2 ont permis de révéler que l'ensemble de ces indicateurs étaient significativement liés à celui destiné à appréhender de façon directe la motivation de l'individu à travers la question « *actuellement, concernant votre motivation pour vos études, vous diriez que vous êtes : très motivé / assez motivé / peu motivé / pas motivé* ».

La répartition de la distribution des scores obtenus pour la motivation est représentée à travers l'histogramme ci-dessous :

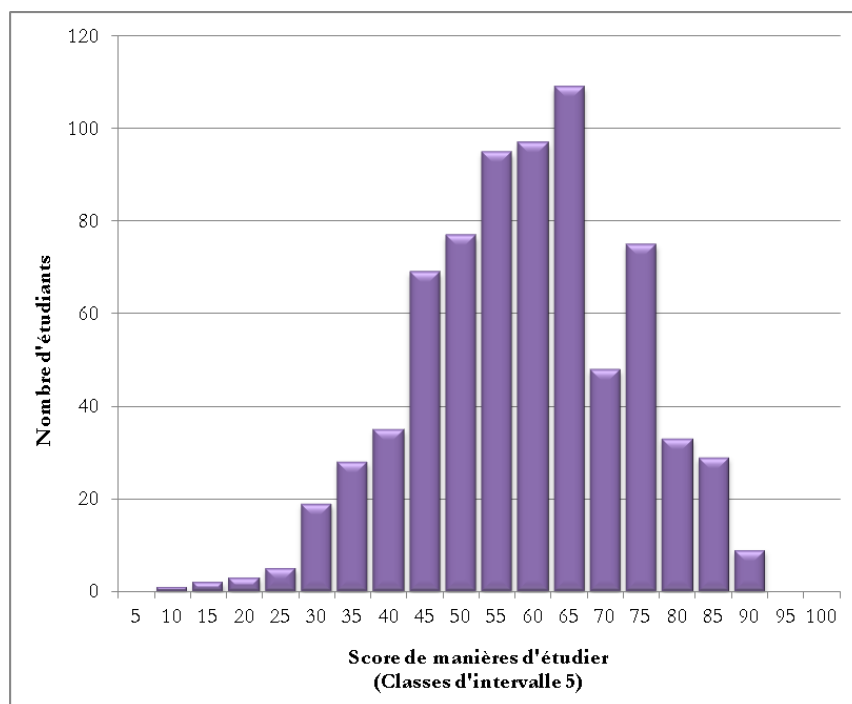
Graphique 19 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de leur score de motivation.



Les scores s'étendent sur une plage allant de 2,56 à 100. La moyenne est relativement élevée puisqu'elle se situe à 75,64, pour un écart type à 14,78. De même, la médiane indique que 50% des individus ont un score inférieur à 72,92 et 50% un score supérieur à cette limite. Peu

d'individus ont un score en deçà de 50 sur 100. La motivation des étudiants de l'échantillon serait donc dans l'ensemble relativement forte. Cela s'explique par le fait que dans le cadre de notre enquête de terrain, n'ont été interrogés que les étudiants présents en cours environ deux mois après la rentrée. On peut imaginer que puisqu'ils continuent d'assister aux cours magistraux alors que ceux-ci ne revêtent aucun caractère obligatoire, ils font preuve d'une certaine motivation pour leurs études. Si la passation des questionnaires s'était tenue une ou deux semaines après la rentrée universitaire, sans doute les scores de motivation auraient-ils été moins élevés puisqu'aurait probablement été également interrogé un plus grand nombre d'étudiants peu motivés et s'appêtant à décrocher. Observons à présent la répartition des scores de manières d'étudier :

Graphique 20 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de leur score de manières d'étudier.

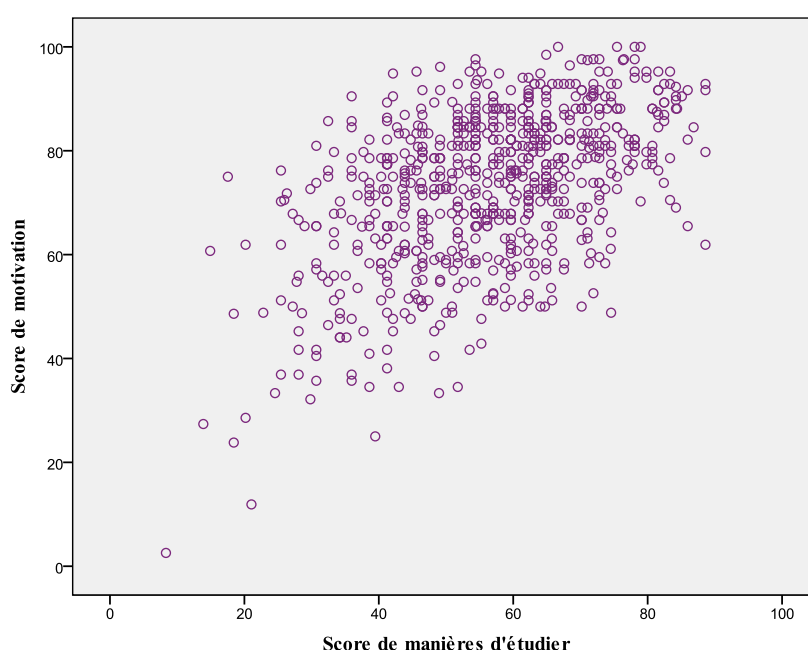


Les scores de manières d'étudier sont moins élevés que ceux de motivation : la moyenne se situe à 56,42 et la médiane à 57,02. L'écart type à 14,54 indique qu'un peu plus de 68% des étudiants ont un score compris entre 41,88 et 70,96. Ces résultats semblent cohérents puisque les jeunes inscrits en première année, en comparaison à la scolarité vécue au lycée, se trouvent confrontés dès leur arrivée à l'université à un grand nombre de bouleversements, cela notamment du point de vue du travail personnel qu'ils ont à fournir. Il leur incombe de décrypter les codes implicites du travail intellectuel exigé à l'université (Coulon, 2005). Cependant, cette tâche n'est pas sans poser problème à un grand nombre d'individus. C'est

d'ailleurs sans doute la raison pour laquelle ceux-ci sont vus par les enseignants comme n'étudiant pas suffisamment et comme peinant à s'organiser dans leur travail (Boyer et Coridian, 2001). Si les étudiants de l'échantillon semblent dans l'ensemble faire preuve d'une motivation relativement élevée pour leurs études, il apparaît en revanche qu'une grande proportion d'entre eux n'adopte pas des manières d'étudier qui soient véritablement favorables à la réussite.

Pour conclure, on peut noter que les scores de motivation et de manières d'étudier sont liés l'un à l'autre :

Graphique 21 : Corrélation entre le score de motivation et le score de manières d'étudier.



Plus l'étudiant est motivé, plus il adopte des manières d'étudier favorables à sa réussite et inversement. Le coefficient de corrélation s'élève à 0,526 et est significatif au seuil de 1%. Il indique une relation forte et positive entre ces deux variables.

En définitive, ont été présentées dans ce chapitre les principales caractéristiques personnelles des étudiants : leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires, ainsi que leurs conditions de vie. Nous avons également dressé un portrait du comportement des étudiants en termes de motivation et de manières d'étudier. Il convient dès lors de procéder à la présentation de l'échantillon d'enseignants et des pratiques pédagogiques mises en œuvre par ces derniers.

CHAPITRE VI

L'OBSERVATION DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES : CONSTRUCTION DE L'OUTIL ET DESCRIPTION DES PRATIQUES

Comme évoqué dans la problématique, nous abordons les pratiques pédagogiques des enseignants sous deux angles : celui des pratiques « observées » *in situ* et celui des pratiques « déclarées » par les étudiants. C'est aux premières que nous nous intéresserons plus particulièrement au cours de ce chapitre.

Pour satisfaire au premier objectif de cette recherche qui consiste en la description des pratiques pédagogiques des enseignants, nous avons opté pour l'observation *in situ* de ces dernières. Certes, comme l'évoque Bru (2014), « *le choix de l'observation ne se superpose pas forcément avec une sorte d'objectivisme strict qui conduirait à penser qu'observer c'est, en toute neutralité, relever des éléments factuels pour les exposer tels qu'ils ont été recueillis* ». Cependant, une enquête par questionnaire auprès des enseignants, outre un fort taux de non réponses, aurait sans nul doute engendré un biais dans leurs réponses en raison d'un manque de recul vis-à-vis de leurs propres pratiques. La conduite d'entretiens aurait vraisemblablement généré les mêmes types de problèmes. Aussi l'observation a-t-elle semblé être la méthode la plus appropriée au recueil de données les plus objectives possible. Dans ce cadre, a été élaborée une grille d'observation (*cf* annexe 3) des pratiques pédagogiques des enseignants. L'emploi de cet outil méthodologique présente plusieurs avantages : il permet de fixer des critères précis sur lesquels l'observateur doit concentrer son attention lors des séances d'observation, mais aussi de contrôler du mieux que possible toute subjectivité de sa part.

Pour construire cette grille, nous avons pris appui sur plusieurs types d'éléments, tels que notre propre expérience et notre vécu¹²⁹ d'apprenante et d'enseignante, mais également la littérature scientifique, notamment les travaux de Clanet (2001), qui pour recenser les pratiques

¹²⁹ Ainsi que l'expérience et le vécu de nos collègues enseignants et doctorants.

« constatées » des enseignants a employé ce type d'outil. Cette étape nous a permis de dresser une liste des pratiques pédagogiques potentiellement observables lors du déroulement d'un cours magistral.

Puis, nous basant sur notre définition des pratiques pédagogiques qui entrevoit celles-ci comme pouvant se référer à plusieurs dimensions (interactions de l'enseignant avec les étudiants, utilisation du matériel, organisation, clarté, façon de transmettre le cours et attitude de l'enseignant), nous avons considéré chacune d'entre elles comme constituant une rubrique de la grille d'observation. Chaque rubrique était composée d'items, ou autrement dit d'énoncés destinés à traduire des pratiques pédagogiques. La grille était constituée de trois colonnes. Dans la première figuraient les items, ou autrement dit les pratiques pédagogiques susceptibles d'être employées par les enseignants. La deuxième comportait les modalités de réponse « oui » et « non », celles-ci étant à cocher par l'observateur en fonction de ses observations. Ont par ailleurs été ajoutées pour certains énoncés des échelles numérotées de 1 à 6, destinées à mesurer la fréquence à laquelle était employée la pratique par l'enseignant. Même si cette dernière mesure s'avère quelque peu subjective, elle permettait tout de même de refléter une certaine tendance. Enfin, une dernière colonne était destinée à recueillir les divers commentaires de l'observateur.

Les observations *in situ* des pratiques pédagogiques des enseignants ont eu lieu en toute logique au sein des cinq filières mentionnées au cours du chapitre précédent, en octobre 2012 et mars 2013. Ces périodes se situant au milieu de chaque semestre, nous supposons que les grandes lignes du style pédagogique de chaque enseignant seraient fixées. Les observations se sont déroulées, au semestre 1 comme au semestre 2, sur une période de trois semaines. Afin de consolider la mesure, les pratiques de chaque enseignant ont été observées lors de deux séances de cours entières, c'est-à-dire soit pendant une heure, soit pendant deux heures, selon le format horaire du cours. Ont été observées uniquement les pratiques des enseignants exerçant un cours magistral au sens institutionnel du terme, c'est-à-dire tel que ce type de cours apparaît sur le descriptif des maquettes des diplômes.

L'objectif de ce chapitre est double : il est d'une part de procéder à la description des pratiques observées, cela tout en justifiant le choix des items insérés dans la grille d'observation. Il est d'autre part d'analyser ces pratiques, cela afin d'examiner si elles sont réellement issues des méthodes traditionnelles et présentent dans le même temps une hétérogénéité.

VI.1. Description point par point des pratiques pédagogiques des enseignants de l'échantillon

La phase d'observation a permis de recueillir des données concernant les pratiques pédagogiques de 49 enseignants. Nous ne disposons que de peu d'informations concernant les caractéristiques de ces derniers. Certes, il aurait été intéressant d'intégrer à nos analyses certaines variables qui exercent probablement une influence sur les pratiques des enseignants, comme leur nombre d'années d'expérience ou la manière dont ils ont été potentiellement formés à la pédagogie. Mais une description trop précise des caractéristiques des enseignants risquait de nuire à leur anonymat. C'est la raison pour laquelle nous avons pris le parti de nous intéresser à deux d'entre elles uniquement : le genre et le statut ¹³⁰.

Genre :

Homme :	27
Femme :	22

Statut :

Maître de Conférences :	30
Professeur des Universités :	12
ATER :	1
PRAG :	3
Doctorant allocataire :	1
Autres :	2

L'échantillon d'enseignants est constitué d'un peu plus d'hommes que de femmes. Du point de vue de leur statut, plus de six sur dix sont Maîtres de Conférences, près d'un quart Professeurs, les autres catégories d'enseignants étant moins représentées. Cette répartition reflète une tendance visible à l'échelle nationale : comme nous l'avons précédemment mentionné, les enseignants exerçant à l'université sont majoritairement Maîtres de Conférences ou Professeurs. Par ailleurs, cette plus large représentation des premiers semble cohérente puisque ceux-ci se voient souvent attribuer la responsabilité d'enseigner en cours magistral auprès des premiers cycles, les ATER exerçant plus souvent en travaux dirigés et les Professeurs étant quant à eux plus généralement en charge des cours dispensés en Master.

¹³⁰ De par le fait que l'échantillon comporte moins de 50 individus, les résultats relatifs aux enseignants et à leurs pratiques seront systématiquement présentés sous forme d'effectifs.

Dans cette partie, nous présenterons point par point, en référence aux dimensions des pratiques insérées dans la grille d'observation et se rattachant à notre définition du terme, les pratiques pédagogiques employées par ces enseignants.

VI.1.1. Les interactions avec les étudiants

La première rubrique composant cette grille d'observation portait sur les interactions avec les étudiants. Les auteurs ayant effectué des recherches sur les cours magistraux ont pour la plupart fait le constat de « *monologues expositifs* » (Altet, 1994b). Aussi les premiers items de la grille étaient-ils relatifs à la fréquence des interactions de l'enseignant avec les étudiants, des questions posées par l'enseignant de façon individuelle aux étudiants, mais également au groupe entier. De même, Clanet (2001) ayant constaté que les enseignants, en situation de cours magistral, n'encourageaient nullement les étudiants à s'exprimer, nous avons souhaité vérifier ce qu'il en était concernant les individus de l'échantillon. L'observateur avait à indiquer si oui ou non il constatait de telles pratiques ; et si oui à quelle fréquence en entourant un numéro sur une échelle allant de 1, (représentant la rareté d'une pratique), à 6 (pratique mise en œuvre de manière continue). Pour en présenter les résultats, ont été regroupées dans le tableau ci-dessous les fréquences 1 et 2 sous le terme « *très rarement / rarement* », 3 et 4 « *de temps en temps / souvent* », 5 et 6 « *très souvent / continuellement* »¹³¹.

¹³¹ Nous avons procédé de la sorte pour l'ensemble des tableaux dans lesquels apparaissent des fréquences.

Tableau 23 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction de la fréquence des interactions avec les étudiants (N = 49).

		Jamais	Très rarement / rarement	De temps en temps / souvent	Très souvent / continuellement	Total
Fréquence des interactions	Observation 1	22	20	5	2	49
	Observation 2	29	13	6	1	49
Fréquence des encouragements	Observation 1	32	12	3	2	49
	Observation 2	34	6	6	3	49
Fréquence des questions individuelles	Observation 1	44	4	1	0	49
	Observation 2	43	5	1	0	49
Fréquence des questions au groupe entier	Observation 1	16	20	11	2	49
	Observation 2	20	20	7	2	49

Lecture : Lors de la première séance durant laquelle leurs pratiques ont été observées, 22 enseignants sur 49 n'ont jamais interagi avec les étudiants, 20 l'ont fait très rarement ou rarement, 5 de temps en temps ou souvent et 2 très souvent ou continuellement. Au cours de la seconde séance durant laquelle les pratiques ont été observées, 29 enseignants sur 49 n'ont jamais interagi avec les étudiants, 13 très rarement ou rarement, 6 de temps en temps ou souvent et 1 très souvent ou continuellement.

De manière générale, très peu d'enseignants ont interagi de façon quasi systématique avec les étudiants : seuls 2 lors de la première observation et un lors de la seconde ont employé cette pratique très souvent ou continuellement. Plus des trois quarts des enseignants de l'échantillon n'ont jamais interagi avec les étudiants, ou bien de façon occasionnelle uniquement. Peu ont encouragé les questions et commentaires de la part de leur public : ils ont été ainsi plus d'une trentaine, quelle que soit la période d'observation, à ne jamais le faire, tandis que 2 d'entre eux lors de la première observation et 3 lors de la deuxième ont appliqué très souvent ou continuellement cette pratique.

Ces premiers résultats laissent à penser que dans l'ensemble, les enseignants n'interrogent que de rares fois les étudiants. Cette supposition se confirme lorsque sont plus précisément examinés les résultats relatifs aux questions posées aux étudiants. En effet, quelle que soit l'observation considérée, un seul enseignant a questionné les étudiants de façon individuelle de temps en temps ou bien souvent tandis qu'à peine un sur dix l'a fait rarement ou très rarement, les autres enseignants n'ayant jamais opté pour cette pratique en situation de

cours. Les modalités de réponse insérées dans la grille d'observation ont par ailleurs permis d'obtenir des informations quant au motif des questions posées.¹³²

Tableau 24 : Répartition des motifs des questions posées de façon individuelle aux étudiants en fonction du nombre de fois où ils ont été observés.

		Nombre de fois où ces motifs ont été observés	
		Observation 1	Observation 2
Motifs des questions posées de façon individuelle aux étudiants	Vérifier la compréhension des étudiants	1	2
	Vérifier que les étudiants suivent	2	3
	Inciter les étudiants à exprimer un avis sur un concept, une théorie	2	1
	Autres ¹³³	1	1

Lecture : Le motif « vérifier la compréhension des étudiants » a été observé une fois lors de l'observation 1 et à deux reprises lors de l'observation 2.

A la lecture de ce tableau, de par les faibles effectifs qui y apparaissent, il est délicat de conclure quant aux motifs les plus souvent observés. Néanmoins, le fait de vérifier que les étudiants suivent et n'ont pas perdu le fil semble légèrement se détacher des autres, puisqu'il a été observé à trois reprises durant la seconde observation.

Si peu d'enseignants ont posé des questions individuelles aux étudiants, on peut se demander s'ils ont été un plus grand nombre à avoir interrogé le groupe entier. Or, cette pratique n'a pas fait figure d'automatisme chez les enseignants : même s'ils sont 33 durant l'observation 1 et 29 lors de l'observation 2 à l'avoir employée, ils sont 20 à ne l'avoir fait que rarement, voire très rarement. Le motif des questions posées observé le plus souvent, comme en témoigne le tableau ci-dessous, est la vérification de la compréhension des étudiants. De plus, les questions visant à vérifier que les étudiants suivent et n'ont pas perdu le fil ont été, par rapport à la première observation, presque moitié moins nombreuses durant la seconde. Les motifs relatifs à la catégorie « autres » ont été observés dans de moindres proportions.

¹³² Plusieurs modalités ont parfois été cochées par l'observateur sur une même grille d'observation en raison de la pluralité des motifs de ces questions.

¹³³ Le motif « autres » a été précisé par l'observateur dans la case « commentaires » de la grille d'observation : il s'agit concernant l'observation 1 de poser une question de culture générale et dans le cas de l'observation 2 de savoir si l'étudiant avait lu un ouvrage mentionné par l'enseignant.

Tableau 25 : Répartition des motifs des questions posées au groupe entier en fonction du nombre de fois où ils ont été observés.

		Nombre de fois où ces motifs ont été observés	
		Observation 1	Observation 2
Motifs des questions posées au groupe entier	Vérifier la compréhension des étudiants	23	18
	Vérifier que les étudiants suivent	15	8
	Inciter les étudiants à exprimer un avis sur un concept, une théorie	13	14
	Autres ¹³⁴	3	2

En définitive, il est peu fréquent que les enseignants interrogent leur public, que cela soit de manière individuelle ou collective. Le croisement de ces deux types de données permet de surcroît de mettre en lumière plusieurs informations intéressantes. D'abord, concernant l'observation 1, l'ensemble des enseignants ayant posé des questions individuelles aux étudiants ont également interrogé le groupe entier. En revanche, dans le cas de l'observation 2, deux enseignants ayant questionné individuellement les étudiants n'ont pas posé de question au groupe entier. En outre, sur un total de 49, 16 enseignants lors de l'observation 1 et 18 lors de l'observation 2 n'ont posé ni question individuelle, ni question au groupe entier.

C'est dans cette même optique de mieux appréhender le type d'interactions mises en place par l'enseignant qu'un des énoncés intégré à la grille d'observation avait pour objectif de relever si l'enseignant demandait aux étudiants si tout était bien compris. Cet item représentait de surcroît un moyen d'examiner si les enseignants, à travers l'emploi de cette pratique, cherchaient à descendre de leur position « *ex cathédra* » (Soulié, 2002). Ils sont 20 lors de l'observation 1 et 15 lors de la seconde à avoir mis en œuvre cette pratique, soit moins de la moitié des enseignants de l'échantillon. Ce résultat ne signifie cependant pas que la majorité des enseignants ne se préoccupent aucunement de la compréhension des étudiants. Il montre néanmoins que les pratiques pédagogiques relatives à la dimension interactive sont peu privilégiées.

¹³⁴ Le motif « autres » a été précisé par l'observateur dans la case « commentaires » de la grille d'observation : Observation 1 : savoir si les étudiants se souviennent de ce que l'enseignant a exposé lors du précédent cours, demander aux étudiants la signification d'un mot et connaître leur avis sur la méthode employée par l'enseignant pour dispenser le cours. Observation 2 : obtenir les réponses à un test effectué durant le cours et s'informer sur ce que les étudiants ont déjà vu en termes de contenu.

Il a par ailleurs été observé si les enseignants laissaient le temps de la réflexion après avoir posé une question :

- ❖ **Observation 1** : sur les 33 enseignants ayant posé au moins une question aux étudiants¹³⁵, 18 ont laissé le temps de la réflexion.
- ❖ **Observation 2** : sur les 31 enseignants ayant posé au moins une question aux étudiants, 16 ont laissé le temps de la réflexion.

Quelle que soit l'observation considérée, parmi les enseignants interrogeant les étudiants, ils sont à peine plus de la moitié à avoir laissé un certain laps de temps à ces derniers pour réfléchir à la question posée. Les autres enseignants ont répondu eux-mêmes de suite à la question qu'ils venaient de poser. Ce constat coïncide là avec les résultats d'Altet (1994b) qui fait mention de questions principalement d'ordre rhétorique posées par les enseignants aux étudiants.

Enfin, d'après Viau (1998) la perception qu'a l'étudiant d'exercer un contrôle sur une activité a un impact sur sa motivation. C'est en ce sens que nous avons voulu savoir si les enseignants laissaient les étudiants avoir d'une certaine manière ce sentiment de contrôle, en observant si ceux-ci leur demandaient leur avis sur le cours. Quelle que soit l'observation considérée, 1 enseignant a demandé l'avis des étudiants concernant la méthode employée, 2 ont demandé l'avis des étudiants concernant les thèmes abordés et le contenu du cours, 46 ne leur ont pas demandé leur avis. Certes, ces résultats ne signifient pas que les enseignants n'ont que faire de l'opinion des étudiants. Il se peut en effet qu'ils la requièrent en dehors des heures de cours, ou bien, à titre d'exemple, demandent à leur public de procéder à une évaluation du cours lors de la dernière séance. On peut d'ailleurs mentionner ici le fait que certaines SUP, comme il en est le cas du CIPE implanté à l'université de Bourgogne, contribuent au développement des actions d'évaluation des enseignements par les étudiants. Mais il n'en demeure pas moins que cette pratique ne semble être employée de façon systématique que dans de rares cas lors des différentes séances de cours.

Finalement, cette rubrique avait pour but d'identifier si les pratiques des enseignants, du point de vue de leurs interactions avec les étudiants, étaient plutôt tournées vers les méthodes pédagogiques traditionnelles, dont « *la forme de communication est principalement orientée de l'enseignant*

¹³⁵ Que cela soit à un individu en particulier ou au groupe entier

vers l'étudiant» (Bireaud, 1990a), ou bien si au contraire elles reposaient sur de véritables interactions avec les étudiants. De façon globale, il ressort que la dimension interactive est peu privilégiée dans les pratiques mises en place par les enseignants. Très peu ont interagi et posé des questions aux étudiants de façon fréquente lors d'une séance de cours. Parmi ceux semblant vouloir instaurer des interactions, ils sont moins de la moitié à avoir demandé aux étudiants si tout était bien compris et à peine plus d'un enseignant sur deux a laissé le temps de réfléchir aux étudiants lorsqu'il posait une question. Enfin, la quasi-totalité n'a pas requis l'avis des étudiants sur leur cours. Examinons maintenant les pratiques des enseignants de l'échantillon au regard de leur utilisation du matériel.

VI.1.2. L'utilisation du matériel par les enseignants

Ont été insérés dans la grille d'observation des items destinés à identifier le matériel utilisé par les enseignants et la façon dont celui-ci est employé. En effet, Bireaud (1990a) considère que *« la présence et l'utilisation des nouvelles technologies sous-tend une grande partie des pratiques nouvelles dans l'enseignement supérieur »*. Ces propos datant de plus d'une vingtaine d'années, nous avons souhaité faire un état des lieux de la situation actuelle. Aussi avons-nous d'abord regardé si les enseignants agrémentaient leurs cours d'une **présentation PowerPoint** : 13 enseignants sur 49, soit un peu plus d'un quart des enseignants de l'échantillon, sont dans ce cas. Même si aucune conclusion hâtive ne doit être tirée ici, ce chiffre tend néanmoins à laisser penser que malgré l'avènement des nouvelles technologies durant ces dernières décennies, leur utilisation par les enseignants ne semble pas être systématique.

Lorsque les enseignants ont employé une présentation de type PowerPoint, celle-ci contenait dans la majorité des cas un nombre moyen¹³⁶ de diapositives. Ils ont généralement fait défiler les diapositives à une vitesse moyenne, voire lente ou très lente pour 6 individus durant l'observation 1 et 3 individus durant l'observation 2 (cf annexes 4 et 5). Par ailleurs, parmi les 13 enseignants ayant utilisé ce matériel, 3 avaient retranscrit l'intégralité de leurs propos sur le diaporama. 10 enseignants lors de l'observation 1 et 9 lors de la seconde avaient intégré des schémas dans la présentation PowerPoint. Ces schémas ont été considérés peu clairs¹³⁷ concernant 1 enseignant, que cela soit pour l'observation 1 ou pour l'observation 2.

¹³⁶ 11 à 29 diapositives.

¹³⁷ A titre d'exemple, un schéma a été jugé peu clair lorsqu'il contenait un enchevêtrement de flèches et de figures, dont la signification semblait peu explicite pour les étudiants.

Outre l'usage d'une présentation PowerPoint, nous nous sommes également intéressée à l'emploi d'un deuxième type de matériel : le tableau. D'après Boyer et Coridian (2002b), la taille des amphithéâtres ne favorise pas l'usage de ce matériel, les étudiants installés au fond n'ayant aucune visibilité sur ce qu'inscrit l'enseignant. Or, celui-ci a été utilisé par 27 enseignants, quelle que soit l'observation considérée. 5 enseignants lors de l'observation 1 et 8 lors de la seconde ont inscrit le plan du cours au tableau. De plus, environ la moitié ont en réalité écrit rarement, voire très rarement le nom des auteurs, les mots clés et les phrases compliquées pouvant poser problèmes aux étudiants (cf annexe 6), pratique pourtant vue par Soulié (2002) comme étant un moyen pour l'enseignant de « *manifester sa bonne volonté* ». 7 enseignants lors de l'observation 1 et 3 lors de l'observation 2 ont dessiné des schémas au tableau, jugés peu clairs dans un seul cas durant la première séance d'observation.

Finalement, il apparaît que l'usage d'une présentation PowerPoint ou bien du tableau ne soient pas des pratiques massivement répandues chez les enseignants de l'échantillon. En outre, parmi les 27 enseignants ayant utilisé le tableau, 3 lors de la première observation et 4 lors de la seconde ont simultanément employé une présentation PowerPoint. Cependant, il a été supposé que les enseignants étaient susceptibles de s'appuyer également sur d'autres types de supports, tels les supports papiers. C'est la raison pour laquelle il a été examiné s'ils avaient fourni aux étudiants un plan du cours et une bibliographie, cela sous forme papier mais également sous forme orale :

❖ Concernant le plan du cours :

- 4 enseignants l'ont fourni sous forme orale,
- 12 enseignants l'ont fourni sous forme papier,
- 33 ne l'ont pas fourni.

❖ Concernant la bibliographie :

- 5 enseignants l'ont fournie sous forme orale,
- 14 enseignants l'ont fournie sous forme papier,
- 30 enseignants ne l'ont pas fournie.

Les enseignants sont environ un quart à avoir respectivement distribué un plan du cours et une bibliographie sous forme papier aux étudiants. 28 enseignants n'ont fourni aucun de ces éléments aux étudiants. Ces résultats tendent à rejoindre les constats de Boyer et Coridian

(2002b), selon qui seuls très peu d'enseignants indiquent aux étudiants des références bibliographiques. Il est néanmoins probable que certains aient mis ces documents à la disposition des étudiants via internet sur une plateforme pédagogique ou sur un blog personnel¹³⁸. Boyer et Coridian (2002b) ajoutent que peu d'enseignants distribuent d'autres types de photocopies. En ce qui concerne ceux de l'échantillon, quelle que soit l'observation considérée, ils sont 12 sur 49 à avoir distribué des photocopies autres que le plan du cours et la bibliographie, soit de nouveau près d'un quart des individus de l'échantillon. Parmi ceux ayant distribué de tels photocopies, ils sont 7 à avoir également fourni un plan du cours ainsi qu'une bibliographie sous forme papier aux étudiants.

Le tableau suivant permet par ailleurs de savoir comment ont été utilisés les photocopies :

Tableau 26 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction de la façon dont ont été utilisés les photocopies distribués (N = 12) ¹³⁹.

	Nombre d'enseignants			
	Les photocopies ont été lues en cours		Les photocopies ont servi de base au cours	
	Observation 1	Observation 2	Observation 1	Observation 2
Oui	10	9	8	9
Non	2	3	4	3
Total	12	12	12	12

De par la petite taille des effectifs présentés ici, il est difficile de réellement conclure quant à l'usage prévu pour ces photocopies. On peut cependant repérer une plus forte tendance pour la lecture de ces documents durant le cours. De même, ceux-ci ont dans les deux tiers des cas servi de base au cours.

Enfin, une dernière pratique relative à la dimension matérielle a été observée : il s'agit de l'emploi d'un micro. Celui-ci a été massivement employé, par 41 enseignants lors de l'observation 1 et 40 lors de l'observation 2. On peut supposer que cette pratique est notamment liée à la taille des amphithéâtres et que ceux ne l'employant pas estiment parler

¹³⁸ Comme cela a préalablement été évoqué, nous nous sommes intéressée dans ce travail uniquement aux pratiques employées durant un cours et ne disposons de ce fait d'aucune donnée concernant cet autre type de pratique.

¹³⁹ Il s'agit ici des photocopies autres que le plan du cours et la bibliographie.

suffisamment fort pour se faire entendre par l'ensemble des étudiants. Cependant, Boyer et Coridian (2002b) évoquent un véritable inconvénient lié à l'emploi de ce matériel : celui-ci étant généralement « *collé* » au bureau, il ne favoriserait pas, dans bien des cas, les déplacements de l'enseignant dans l'amphithéâtre. On peut en outre se demander si l'utilisation du micro ne serait pas différente des autres types de matériels évoqués jusqu'ici, en cela que son usage pourrait relever d'un simple automatisme de la part de certains enseignants, comme il en est de même pour le fait d'allumer la lumière dans l'amphithéâtre.

En conclusion, il est certes probable que les conditions matérielles de déroulement des cours magistraux varient en fonction de l'état des amphithéâtres et du matériel à disposition. Mais, même sous contrôle de cet état de fait, les enseignants ne semblent pas tous faire le même usage du matériel. L'emploi d'une présentation PowerPoint est moins fréquent que celui du tableau, bien que ce dernier n'ait lui-même été utilisé que par à peine plus de la moitié des enseignants. La distribution du plan du cours, d'une bibliographie ou bien d'autres photocopiés représentent elles aussi des pratiques minoritaires. Il en est en revanche tout autrement concernant l'emploi du micro, qui lui a été privilégié par une grande majorité des enseignants de l'échantillon. Les enseignants semblent, au vu de ces résultats, n'avoir utilisé que peu de matériel lors des séances de cours. Outre ces différents types d'outils, les observateurs ont pu remarquer de manière non formelle que deux enseignants avaient employé un rétroprojecteur pour noter des phrases, noms propres ou mots clés. L'un d'entre eux s'en est de surcroît servi pour projeter le plan du cours. Mais il s'agit là du seul autre type de matériel ayant été utilisé *in situ* par les enseignants.

VI.1.3. L'organisation du cours

La troisième dimension des pratiques pédagogiques examinée avait trait à la manière dont l'enseignant organise son cours. Dans ce cadre, un item portait sur les pauses accordées aux étudiants entre deux heures de cours, cette pratique constituant elle aussi une preuve de la « *bonne volonté* » de l'enseignant (Soulié, 2002) : quelle que soit l'observation considérée, 30 enseignants ont octroyé une pause entre deux heures de cours, 6 ont dispensé leur cours sans interruption. Les pratiques de 13 enseignants ont été observées au cours de séances d'une durée d'une heure uniquement. L'observateur n'a donc pu examiner si l'enseignant mettait en œuvre une telle pratique.

Afin d'en faciliter la lecture, les résultats concernant les autres énoncés insérés dans la grille d'observation et relatifs à l'organisation du cours sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 27 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction des pratiques relatives à leur manière d'organiser le cours (N=49).

		Nombre d'enseignants			
		Observation 1		Observation 2	
		Oui	Non	Oui	Non
Pratiques relatives à la manière d'organiser le cours	L'enseignant a présenté le but du cours en début de séance	11	38	18	31
	Il a fait un récapitulatif en début de séance de ce qui a été vu la fois précédente	29	20	29	20
	Il a demandé aux étudiants au début du cours ce qu'ils avaient retenu de la fois précédente	3	46	2	47
	Il a fait un résumé en fin de séance des notions abordées	4	45	4	45
	Il a alterné entre CM et travail individuel de la part des étudiants	3	46	7	42
	Il a correctement ¹⁴⁰ géré le volume horaire dont il disposait	39	10	44	5
	Il a organisé son cours de façon claire ¹⁴¹ et structurée	42	7	43	6

La présentation du but du cours en début de séance a été vue comme une pratique susceptible d'accroître la motivation des étudiants, puisqu'on peut supposer qu'à travers une telle pratique l'enseignant peut contribuer à accroître l'intérêt de l'individu pour une activité, la perception de la valeur d'une activité étant considérée par Viau (1998) comme un déterminant de la motivation. Cette pratique n'est cependant pas systématique de la part des enseignants : ils sont moins d'un quart à l'avoir employée au cours de la première séance durant laquelle leurs pratiques ont été observées. Cet effectif est toutefois un peu plus important concernant la deuxième observation, cela même si les enseignants n'ayant pas opté pour cette pratique

¹⁴⁰ Par le terme « correctement », il faut entendre que l'enseignant n'a pas fait durer le cours plus, ou au contraire moins de temps que le volume horaire qui lui était imparti.

¹⁴¹ L'organisation a été considérée claire et structurée lorsque l'enseignant a respecté un plan, sorte d'ossature du cours et qu'à chaque fois que débutait une nouvelle partie du cours, celui-ci en faisait l'annonce aux étudiants.

demeurent largement majoritaires. Le fait d'effectuer un récapitulatif en début de séance de ce qui a été vu la fois précédente est une pratique plus souvent employée par les enseignants puisqu'ils ont été 29 à la mettre en œuvre, soit un peu plus de la moitié des individus de l'échantillon. En revanche, très peu ont demandé aux étudiants au début du cours ce qu'ils avaient retenu de la fois précédente et ont fait un résumé en fin de séance des notions abordées. De même, moins d'un sur dix ont alterné entre cours magistral et travail individuel de la part des étudiants. Ce dernier constat peut néanmoins sans doute s'expliquer par le fait que les cours magistraux sont souvent doublés de travaux dirigés. Ces derniers, consacrés à l'approfondissement de certaines notions, sont aussi destinés à favoriser le travail individuel de la part de l'étudiant. Sachant que les étudiants auront donc par exemple l'occasion d'effectuer des exercices ou de présenter des exposés lors des séances de TD, il est probable qu'un certain nombre d'enseignants n'aient pas estimé nécessaire d'effectuer ce genre d'activités, impliquant un travail individuel de la part de l'étudiant, lors des cours magistraux. Il ressort également de ce tableau que les enseignants ont en règle générale correctement géré le volume horaire dont ils disposaient : ceux n'ayant pas entièrement rempli le volume horaire ou bien ayant au contraire développé des notions « à la va vite » en fin de séance par manque de temps sont 10 pendant la première observation et moitié moins lors de la seconde. Enfin, plus de 8 enseignants sur 10 ont organisé leur cours de façon claire et structurée. Ce résultat conduit d'ailleurs à s'interroger quant à la clarté de l'enseignant, quatrième dimension intégrée dans la grille d'observation.

VI.1.4. La clarté de l'enseignant

La clarté de l'enseignant a été appréhendée à travers diverses pratiques. Altet (1994b) mentionne le fait que l'enseignant, ne recevant aucun « *feedback* » de la part des étudiants, fait « *comme si son auditoire suivait son exposé* », ce qui n'est pourtant pas le cas pour la moitié d'entre eux. Aussi les deux premiers items de cette catégorie étaient-ils relatifs à la fréquence à laquelle les enseignants répètent leurs propos pour s'assurer que les étudiants ont compris et eu le temps de prendre des notes, ainsi qu'à la fréquence à laquelle ils reformulent leurs propos :

Tableau 28 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction de la fréquence à laquelle ils ont répété et reformulé leurs propos (N = 49).

		Jamais	Très rarement / rarement	De temps en temps / souvent	Très souvent / continuellement	Total
Fréquence de répétition	Observation 1	6	7	16	20	49
	Observation 2	6	10	20	13	49
Fréquence de reformulation	Observation 1	12	9	16	12	49
	Observation 2	9	14	14	12	49

Les enseignants n'ayant jamais répété leurs propos, au nombre de 6, sont minoritaires. *A contrario*, ils sont 20 lors de la première séance durant laquelle leurs pratiques ont été observées et 13 lors de la seconde à avoir répété les choses très souvent, voire continuellement. Par ailleurs, les enseignants sont, de manière globale, moins enclins à reformuler leur propos qu'à les répéter puisqu'ils sont un peu moins d'un quart à avoir reformulé très souvent, voire continuellement leurs propos. Ceux ne reformulant jamais, très rarement ou rarement sont du reste plus nombreux que ceux ne répétant pas leurs propos. Lorsque sont croisées ces données, on remarque que 4 enseignants lors de l'observation 1 et 2 lors de l'observation 2 n'ont jamais répété, ni reformulé leurs propos. *A contrario*, ils sont 3 durant l'observation 1 et 7 durant l'observation 2 à avoir très souvent, voire continuellement à la fois répété et reformulé leurs propos.

La majorité des recherches portant sur l'enseignement supérieur pointent du doigt le fait que les étudiants, parmi la masse de connaissances qui leur est dispensée dès les premières semaines, peinent à reconnaître celles qu'il est véritablement essentiel de retenir. Par conséquent, il a également été observé si les enseignants mettaient l'accent sur les points principaux et s'ils expliquaient tout nouveau terme technique utilisé :

Tableau 29 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction de l'accent mis sur les points principaux et de l'explication de tout nouveau terme technique utilisé (N = 49).

	Nombre d'enseignants			
	L'enseignant a mis l'accent sur les points principaux		L'enseignant a expliqué tout nouveau terme technique utilisé	
	Observation 1	Observation 2	Observation 1	Observation 2
Oui	29	26	48	47
Non	20	23	1	2
Total	49	49	49	49

Les enseignants sont un peu plus de la moitié à avoir mis l'accent sur les points principaux pour aider les étudiants à les identifier. Par ailleurs, la plupart d'entre eux ont expliqué tout nouveau terme technique utilisé. Examinons à présent les résultats concernant les réponses des enseignants aux questions des étudiants en cas d'incompréhension :

❖ **Observation 1** :

- Les enseignants ont été 24 à répondre aux questions en cas d'incompréhension.
- 2 enseignants n'ont pas répondu aux interrogations des étudiants.
- Les étudiants n'ayant pas posé de questions, cette pratique n'a pu être constatée chez 23 enseignants.

❖ **Observation 2** :

- 20 enseignants ont répondu aux questions des étudiants.
- 2 enseignants n'ont au contraire pas répondu.
- Du fait de l'absence de questions de la part des étudiants, cette pratique n'a pu faire l'objet d'une observation chez 27 enseignants.

Parmi les enseignants s'étant vus poser des questions par les étudiants, la quasi-totalité d'entre eux ont répondu. Par ailleurs, selon Alava et Romainville (2001)¹⁴², le cours magistral est en réalité un « *lieu d'échec où la différence entre la culture des étudiants et la culture savante est exacerbée* ». Coulon (2005) indique de surcroît que nombre d'étudiants rencontrent des difficultés avec le vocabulaire employé à l'université. De ce fait, a été observée la clarté du langage de

¹⁴² Ces auteurs reprennent les travaux de Beaud (1997).

L'enseignant : quelle que soit l'observation considérée, ils sont 45 sur 49 à avoir employé un langage clair et facile à comprendre pour les étudiants.

Les résultats présentés jusqu'ici sont plutôt relatifs à la clarté de l'enseignant dans sa manière de dispenser le cours. Or, l'un des énoncés suivant intégré dans la grille d'observation concernait pour sa part les **explications données par l'enseignant au sujet des modalités d'examen**, puisque certains travaux, tels par exemple ceux de Parmentier et Romainville (1998), nous ont amenée à constater que les modalités selon lesquelles les étudiants sont évalués par les enseignants déterminaient en partie le type d'approche de l'apprentissage (en profondeur, en surface ou stratégique) adopté par l'étudiant : ils ont été 22 lors de l'observation 1 et 23 lors de la seconde à avoir présenté aux étudiants la façon dont seraient évaluées leurs connaissances. À l'issue des deux séances durant lesquelles ils ont été observés, un peu plus de la moitié des enseignants n'avait donc pas présenté les modalités d'examen aux étudiants. Cela ne signifie pas que les étudiants n'avaient aucune idée de la façon dont ils seraient évalués. Il se peut par exemple que certains enseignants utilisent chaque année les mêmes méthodes d'évaluation et que les redoublants en aient à ce titre informé les primo-arrivants. Il est par ailleurs probable que certains enseignants aient procédé à ce type d'explications durant les séances ultérieures à nos observations. Mais nos résultats permettent néanmoins de mettre en avant le fait que la communication de tels renseignements par les enseignants n'est pas systématique, en tout cas pas durant les premières séances de cours.

Enfin, Montfort (2000) et Coulon (2005) mentionnent qu'en raison de consignes peu explicites de la part des enseignants, les étudiants rencontrent des difficultés concernant le travail personnel à accomplir en dehors des heures de cours. C'est pourquoi la dernière pratique observée relative à cette rubrique tenait aux **consignes fournies par l'enseignant aux étudiants afin que ces derniers sachent comment travailler leur cours une fois chez eux**, ainsi qu'à la **précision de ces consignes**, puisque selon Clanet (2001), lorsque l'enseignant donne un travail à effectuer, il n'explique pas clairement dans la moitié des cas comment s'y prendre pour l'accomplir :

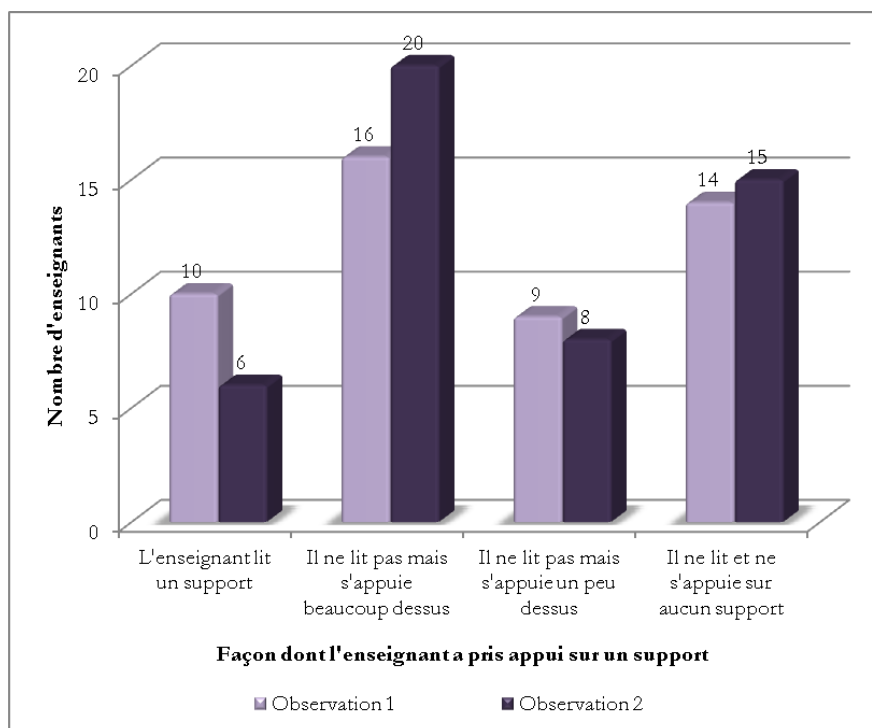
- ❖ **Observation 1** : Sur un total de 49 enseignants, 11 ont fourni des consignes, estimées précises concernant 4 d'entre eux.
- ❖ **Observation 2** : Sur un total de 49 enseignants, 8 ont fourni des consignes, estimées précises concernant 5 d'entre eux.

Finalement, à travers l'ensemble des résultats présentés dans cette partie, certaines tendances ont pu être dégagées : environ 7 enseignants sur 10 ont répété au moins de temps en temps leurs propos, la reformulation étant, elle, moins fréquente. Un peu plus de la moitié des enseignants ont mis l'accent sur les points principaux. La plupart ont en outre expliqué les nouveaux termes techniques employés, répondu aux questions en cas d'incompréhension et utilisé un langage clair. En revanche, ils ont été moins nombreux à fournir des informations aux étudiants, que cela soit concernant les modalités d'examen ou qu'il s'agisse de consignes pour indiquer aux étudiants comment travailler en dehors des heures de cours.

VI.1.5. La façon de transmettre le cours de l'enseignant

La façon qu'ont les enseignants de transmettre le cours a d'abord été appréhendée à travers la manière dont ils s'appuient sur des supports, que cela soit des feuilles ou bien leur présentation PowerPoint. La case destinée aux commentaires a permis aux observateurs d'indiquer si l'enseignant lisait ou non un support (feuilles ou présentation PowerPoint) et s'il s'appuyait peu ou beaucoup dessus :

Graphique 22 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction de la façon dont ils ont pris appui sur un support (N = 49).



Les enseignants lisant leur support sont minoritaires : 5 ont lu leurs feuilles et 5 ont lu leur présentation PowerPoint durant la première observation. Ils sont respectivement 1 et 5 dans ce cas lors de la seconde. A l'opposé, ils sont un peu moins de 3 sur 10 à ne pas avoir pris appui et à n'avoir lu aucun support.

Outre les supports sur lesquels s'appuient les enseignants pour transmettre le cours, a été examinée la fréquence à laquelle ils ont dicté le cours, ont fait des pauses quand ils parlaient pour laisser aux étudiants le temps de prendre des notes, l'exécution de cet exercice n'étant d'ailleurs, selon Boyer et al. (2001), pas favorisée par certaines pratiques enseignantes. Dans la mesure où ces mêmes auteurs ont remarqué que nombre d'étudiants se sentaient « *démunis* » en matière de pratiques de lecture, il a de surcroît été observé si les enseignants recommandaient des lectures durant les cours.

Tableau 30 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction de leur façon de transmettre le cours (N = 49).

		Jamais	Très rarement / rarement	De temps en temps / souvent	Très souvent / continuellement	Total
Fréquence de dictée du cours	Observation 1	14	7	12	16	49
	Observation 2	16	4	14	15	49
Fréquence des pauses quand l'enseignant parle	Observation 1	8	10	16	15	49
	Observation 2	8	12	13	16	49
Fréquence de recommandation des lectures	Observation 1	39	4	5	1	49
	Observation 2	39	7	3	0	49

Environ 4 enseignants sur 10 n'ont jamais, très rarement ou rarement dicté le cours. Ils sont 16 lors de l'observation 1 et 15 lors de l'observation 2 à avoir opté pour cette pratique très souvent ou continuellement. Par ailleurs, environ 6 enseignants sur 10 ont fait des pauses au moins de temps en temps pour faciliter la prise de notes des étudiants. En revanche, 8 enseignants ne se sont jamais interrompus dans leur discours. Enfin, peu ont recommandé des lectures lors du déroulement du cours : 39 ne l'ont pas fait durant les séances au cours desquelles leurs pratiques ont été observées. Seul un d'entre eux a employé cette pratique très souvent ou continuellement et cela uniquement lors de la première séance durant laquelle ses pratiques ont été observées.

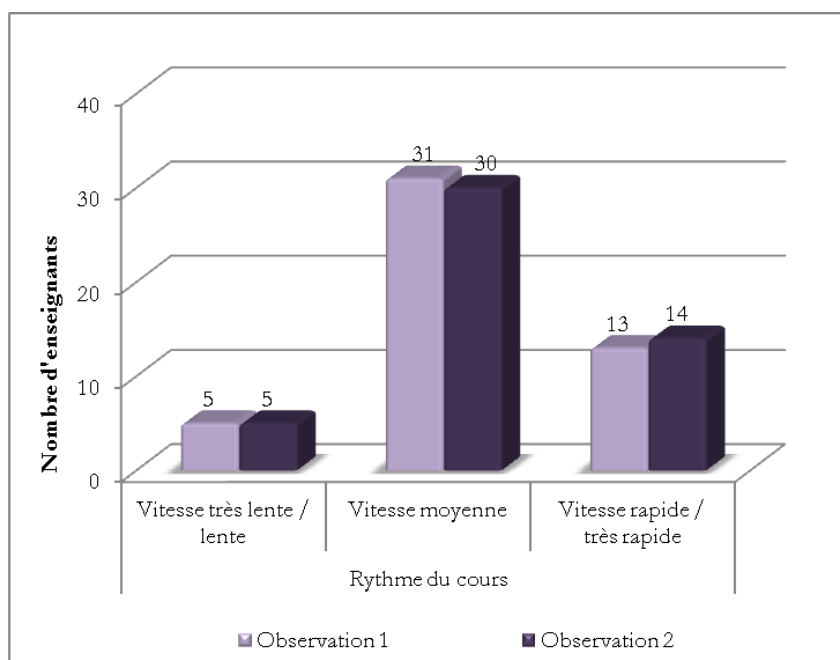
Paivandi (2010) précise que la perception qu'a l'étudiant de son environnement d'étude influence le sens donné à l'acte d'apprendre. Ainsi, lorsque cet environnement est stimulant, l'étudiant se « mobilise » davantage. De ce fait, il a été observé si les enseignants cherchaient à rendre cet environnement stimulant, en racontant des anecdotes, en utilisant l'humour, en employant des exemples, en racontant une « histoire » ou bien en essayant de garder l'attention :

Tableau 31 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction des pratiques relatives à la façon de transmettre le cours (N = 49).

		Nombre d'enseignants			
		Observation 1		Observation 2	
		Oui	Non	Oui	Non
Pratiques relatives à la façon de transmettre le cours	L'enseignant a raconté des anecdotes	15	34	7	42
	Il a utilisé l'humour	16	33	12	37
	Il a utilisé des exemples	38	11	39	10
	Il a raconté une « histoire »	8	41	9	40
	Il a essayé de garder l'attention	31	18	29	20

Ceux racontant des anecdotes ont été 15 lors de la première observation, soit moins d'un tiers des enseignants de l'échantillon. Ils ont été moitié moins lors de la seconde observation. L'humour a été légèrement plus employé que les anecdotes. Ceux ayant fait usage d'une telle pratique restent néanmoins minoritaires. L'utilisation d'exemples est en revanche beaucoup plus répandue : plus des trois quarts des enseignants ont adopté cette pratique. Ils ont été moins nombreux à « raconter une histoire » (moins d'un cinquième des enseignants l'échantillon). Enfin, ils sont 31 lors de la première séance durant laquelle leurs pratiques ont été observées et 29 lors de la seconde à avoir tenté de garder l'attention de leur public, que cela soit par exemple en essayant de maintenir l'ordre, en les encourageant à rester attentifs, ou bien encore en prenant de nouvelles intonations dans la voix lorsqu'ils constataient que le public se dispersait.

Pour terminer cette présentation des pratiques relatives à la transmission du cours, il convient d'exposer les résultats relatifs au rythme du cours :

Graphique 23 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction du rythme du cours (N = 49).

Le rythme du cours a été le plus souvent d'une vitesse moyenne. Seuls 5 enseignants ont adopté un rythme très lent ou lent, cela étant vrai pour la première comme pour la seconde observation.

En définitive, peu d'enseignants ont véritablement lu leurs supports pour dispenser le cours. Par ailleurs, si environ 6 enseignants sur 10 ont au moins de temps en temps dicté le cours et fait des pauses quand ils parlaient, très peu en revanche ont recommandé aux étudiants des lectures durant la séance. D'autres pratiques, comme le récit d'anecdotes ou l'emploi de l'humour, ont été utilisées par un peu moins d'un tiers des enseignants de l'échantillon. Ils ont été en outre moitié moins à raconter une « histoire ». L'utilisation d'exemples et le fait d'essayer de garder l'attention ont été au contraire des pratiques plus répandues. Quant au rythme du cours, il a majoritairement été d'une vitesse moyenne.

VI.1.6. L'attitude de l'enseignant

Comme cela a été énoncé précédemment, les pratiques relatives à l'attitude de l'enseignant ont également été observées. Les résultats concernant la plupart d'entre elles sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 32 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction des pratiques relatives à leur attitude (N = 49).

		Nombre d'enseignants			
		Observation 1		Observation 2	
		Oui	Non	Oui	Non
Pratiques relatives à l'attitude des enseignants	L'enseignant parle d'une voix monotone	11	38	11	38
	Il parle distinctement	47	2	47	2
	Il parle fort, sait se faire entendre au fond de la salle	45	4	45	4
	Il utilise le langage corporel (gestes et mimes)	16	33	14	35
	Il se montre enthousiaste, dynamique	22	27	17	32
	Il se déplace dans tout l'amphithéâtre	4	45	4	45
	Il regarde son public	49	0	49	0

Certaines pratiques ont été employées par la plupart des enseignants : il en est ainsi le cas du fait de parler distinctement et de parler fort. Les résultats concernant cette dernière pratique sont d'ailleurs cohérents si on les met en lien avec l'utilisation du micro, employé par la grande majorité des enseignants. Le fait de regarder son public est une pratique qui a été adoptée par la totalité des enseignants. Par ailleurs, plus des trois quarts n'ont pas parlé d'une voix monotone. Cependant, de façon quelque peu paradoxale, moins de la moitié des enseignants se sont montrés dynamiques et enthousiastes. De même, ils ont été encore moins nombreux à utiliser le langage corporel : 16 lors de l'observation 1 et 14 lors de la seconde. Enfin, les déplacements des enseignants dans l'amphithéâtre ont été quasiment nuls. Ce constat rejoint celui de Boyer et Coridian (2002b) d'après qui les enseignants restent plutôt statiques.

Pour terminer, prenons connaissance des résultats relatifs au [maintien de l'ordre et de la discipline si besoin](#) :

❖ **Observation 1 :**

- 17 enseignants ont maintenu l'ordre et la discipline lorsque cela était nécessaire ;
- 21 enseignants n'ont pas cherché à maintenir l'ordre et la discipline, cela alors même que certains étudiants bavardaient ou chahutaient durant la séance ;

- En raison de l'absence de chahut, bavardage, ou de toute autre perturbation du cours, il n'a pu être observé pour 11 enseignants s'ils auraient maintenu ordre et discipline en cas de besoin.

❖ **Observation 2 :**

- 22 enseignants ont maintenu l'ordre et la discipline en cas de besoin,
- 21 enseignants n'ont pas employé cette pratique quand le cours était perturbé,
- Pour le même motif que celui précédemment mentionné, cette pratique n'a pu être observée chez 6 enseignants.

De même qu'a déjà pu le relever Felouzis (2001a), cette pratique du maintien de l'ordre ne relève pas d'un automatisme de la part des enseignants, puisqu'ils sont, dans tous les cas de figure, près d'un sur deux à ne pas en avoir fait usage.

Finalement, la description présentée ici contribue à une meilleure connaissance de la nature des pratiques pédagogiques employées par les enseignants de l'échantillon en cours magistral. Certes, certains items sont sujets, comme par exemple ceux relatifs à la clarté des schémas, au rythme du cours, ou encore à la monotonie avec laquelle s'exprime l'enseignant, à une part de subjectivité puisque leur observation est en partie dépendante du ressenti de l'observateur. Cependant, ils permettent de recueillir des indices sur la nature des pratiques des enseignants. Se pose alors la question de l'analyse de ces pratiques.

VI.2. Quelle analyse de ces pratiques ?

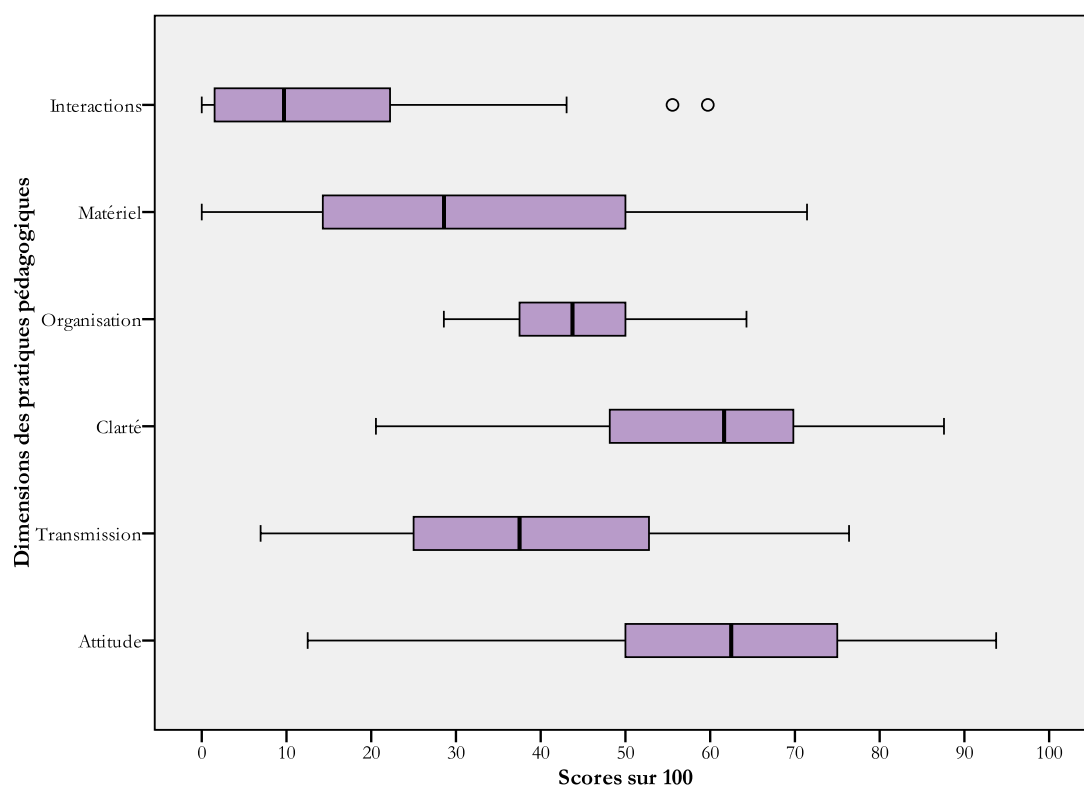
La description des pratiques pédagogiques des enseignants de l'échantillon conduit à certaines interrogations : sur quelles méthodes reposent-elles ? Existe-t-il des similarités entre ces pratiques, ou sont elles au contraire hétérogènes ? Bien que certains éléments de réponse puissent être induits par la lecture de la partie précédente, c'est à ces interrogations que nous répondrons ici plus en détails.

VI.2.1. Des pratiques pédagogiques issues des méthodes traditionnelles

La méthode pédagogique pour laquelle opte un enseignant guide en partie, d'un point de vue théorique, la mise en œuvre de ses pratiques. Or, comme en témoignent les typologies présentées dans notre revue de la littérature, il existe à l'heure actuelle nombre de méthodes pédagogiques auxquelles un enseignant peut se référer. Mais alors, sur quelles méthodes reposent principalement les pratiques des enseignants observées dans le cadre de notre dispositif empirique ? Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question et d'obtenir une vision plus synthétique des pratiques pédagogiques des enseignants de l'échantillon, a été construit à partir des différents items de la grille d'observation, pour chaque dimension des pratiques et pour chacun des 49 enseignants un score sur 100¹⁴³. Plus ce score est proche de 100, plus il signifie que l'enseignant a adopté des pratiques relatives à la dimension nommée. A titre d'exemple, plus le score relatif à la dimension des interactions est proche de 100, plus il signifie que les enseignants ont opté pour des pratiques les menant à interagir avec les étudiants. Il est en outre supposé que plus le score est élevé, plus les pratiques utilisées sont favorables aux apprentissages des étudiants ainsi qu'à leur motivation et leurs manières d'étudier.

L'observation de ces scores (*cf* annexe 7), outre une certaine variété sur laquelle nous reviendrons ultérieurement, permet de relever un premier élément intéressant : les scores liés aux interactions des enseignants avec les étudiants apparaissent moindre en comparaison à ceux des autres dimensions. Ce constat est étayé par la représentation graphique suivante :

¹⁴³ A d'abord été construit pour chaque enseignant un score sur 100 pour l'observation 1, puis pour l'observation 2. A ensuite été effectuée la moyenne de ces deux scores. Le score obtenu de cette manière constitue celui sur lequel reposent nos analyses. Certaines variables, jugées de nature plus qualitatives, n'ont pas été mobilisées dans le calcul de ces scores. Il en est ainsi le cas du motif des questions posées par l'enseignant de façon individuelle et au groupe entier, de la façon dont ont été utilisés la présentation PowerPoint, le tableau et les polycopiés, ainsi que de la précision des consignes fournies par l'enseignant.

Graphique 24 : Dispersion des scores des enseignants en fonction des dimensions des pratiques pédagogiques.

Ces box plot illustrent la dispersion des scores relatifs à chacune des dimensions des pratiques. Plus le corps de la boîte est petit, plus les valeurs de la distribution sont homogènes. Au contraire, plus il est grand, plus les valeurs sont dispersées. Les extrêmes représentent la valeur minimale et la valeur maximale de la distribution. Le corps de la boîte fournit les valeurs correspondant au premier et au troisième quartile, ainsi qu'à la médiane. Plus la boîte se situe vers la gauche de l'axe horizontal, plus les valeurs sont faibles et inversement plus elles se situent vers la droite, plus elles sont élevées.

A la lecture de ce graphique, on constate que la dimension interactive est la moins privilégiée par les enseignants puisque les scores vont de 0 à 59,72, la médiane se situant à 9,72. Or, cette rareté des interactions constitue l'une des caractéristiques des méthodes pédagogiques traditionnelles. Ces dernières consistent d'après Arénilla et al. (2000) en la transmission du savoir de façon expositive. De même, Bru (2006) décrit les méthodes traditionnelles comme relevant d'un « *processus de transmission* » à travers lequel le savoir est transmis de manière directe aux étudiants, la plupart du temps sous forme verbale. En résumé, les méthodes traditionnelles reposent sur un schéma transmissif, « *magistrocentriste* » (Houssaye, 1992). C'est sur ce même schéma que semblent majoritairement s'appuyer les pratiques des enseignants de l'échantillon,

comme en témoigne le peu d'échanges verbaux entre enseignants et étudiants. Ces derniers constituent dans la majeure partie des cas des « *réceptacles passifs* » (Romainville, 2000), prenant des notes devant le « magister » dispensant son savoir. Les questions posées par les enseignants sont dans la plupart des cas d'ordre rhétorique, comme avait déjà pu le mettre en exergue Altet (1994b) et presque aucun n'a requis l'avis des étudiants sur le cours ou la méthode employée.

Un autre élément probant ressortant de la description des pratiques des enseignants est le fait que plus des trois quarts n'ont pas alterné durant les séances entre cours magistral et travail individuel ou en groupe de la part des étudiants. Certes, la seule observation des cours magistraux ne suffit à rendre compte de l'ensemble des pratiques pédagogiques employées par les enseignants, puisqu'il est probable qu'une telle pratique soit davantage mobilisée lors des travaux dirigés. Mais il n'en demeure pas moins que peu d'enseignants semblent avoir rendu les étudiants véritablement acteurs de leurs apprentissages lors des cours magistraux. Or, selon Bireaud (1990a), la méthode traditionnelle génère le plus souvent « *une situation d'enseignement principalement collectif où le travail personnel est laissé sous la complète responsabilité de l'étudiant* ».

Le graphique présenté ci-dessus permet de mettre en avant un autre résultat intéressant : la médiane du score lié à la dimension du matériel, se situant à 28,57, est elle aussi relativement faible. Cela signifie que les enseignants utilisent dans l'ensemble peu de matériel dans le cadre de leurs pratiques pédagogiques. Tandis que Bireaud évoquait déjà en 1990 toute l'importance d'avoir recours aux nouvelles technologies pour contribuer à la rénovation des pratiques pédagogiques, ce matériel reste plutôt classique, l'usage du tableau étant plus répandu que celui de la présentation PowerPoint. Or, selon Arénilla et al. (2000), mais également Bru (2006), le principal matériel employé à travers les méthodes traditionnelles consiste en une craie et un tableau.

De même, Arénilla et al. (2000) mentionnent comme figurant parmi les méthodes traditionnelles « *l'enseignement frontal* », à travers lequel l'enseignant, sur son estrade, inculque les savoirs à une classe disposée en rangs alignés. Cette vision d'un certain statisme de l'enseignant est aussi apparente parmi les individus de l'échantillon puisque seuls 4 enseignants se sont déplacés dans l'amphithéâtre lors des séances de cours.

Les caractéristiques des méthodes traditionnelles ont également été développées par Raynal et Rieunier (2005), selon qui elles consistent en « *l'acceptation du principe selon lequel le rôle du maître consiste à dispenser le savoir, l'élève devant s'organiser au mieux pour l'apprendre* ». Cette définition laisse

entendre que selon les principes des méthodes traditionnelles, il incombe à l'étudiant de trouver seul des solutions pour s'organiser dans le travail personnel qu'il a à réaliser. Ces propos font écho aux pratiques des enseignants de l'échantillon : ils sont moins d'un quart à avoir fourni des consignes aux étudiants pour que ceux-ci sachent comment travailler leurs cours une fois chez eux, ces consignes n'étant en outre pas toujours précises.

De façon contraire aux principes des méthodes actives qui visent à rendre les étudiants acteurs de leurs apprentissages, les pratiques adoptées par les enseignants de l'échantillon reposent majoritairement sur un modèle « *magistro-centré* » (Frenay, 2006), caractéristique des méthodes traditionnelles, selon lequel « *la responsabilité des apprentissages des étudiants est le fait de l'enseignant* » (Demougeot-Lebel et Perret, 2008). Si l'on se réfère au modèle du triangle pédagogique d'Houssaye (1992), qui définit les processus selon lesquels fonctionne une situation pédagogique, la pédagogie « *traditionnelle* » se situe du côté de l'axe « *enseigner* », reliant le savoir à l'enseignant et concernant lequel l'étudiant, en référence au jeu de bridge, prend la place du « *mort* » ou accessoirement celle du « *fou* » s'il refuse de se plier aux règles. Les pratiques des enseignants de l'échantillon peuvent dans l'ensemble être replacées sur cet axe. En effet, Houssaye, préférant au terme de méthodes traditionnelles celui de « *pédagogie traditionnelle* », en décrit les caractéristiques : des activités verbales dominées par les enseignants et une « *exposition pure et simple* » des savoirs en sont des exemples mentionnés par cet auteur et pouvant être employés, au vu des résultats présentés jusqu'ici, pour décrire les pratiques des enseignants de l'échantillon : plus des trois quarts n'ont jamais interagi, ou bien uniquement de façon occasionnelle, avec les étudiants. De même, près de 6 enseignants sur 10 ont dicté le cours aux étudiants, renforçant ainsi une vision de l'enseignant « *transmetteur* » des savoirs mis face à des étudiants sensés « *absorber* » ces savoirs.

En définitive, les pratiques pédagogiques employées par les enseignants de l'échantillon lors des cours magistraux s'inscrivent dans le même schéma que celui décrit par Altet (1994b), Clanet (2001) ou encore Boyer et Coridian (2002b). Autrement dit, l'emploi de pratiques issues de méthodes pédagogiques traditionnelles, à travers lesquelles l'exposé de l'enseignant domine, est prépondérant. **Notre première hypothèse selon laquelle les pratiques des enseignants s'appuient principalement sur les méthodes traditionnelles, est par conséquent confirmée.** Bien que leurs travaux aient été produits il y a de cela plus d'une décennie, nos conclusions sont comparables à celles de ces chercheurs. Elles laissent ainsi à penser que les pratiques des enseignants en cours magistral n'ont que peu évolué, cela malgré l'émergence des

nouvelles technologies ou encore les travaux de certains chercheurs (Felouzis, 2003 ; Bireaud, 1996) dénonçant le modèle traditionnel. D'ailleurs, pour Rege-Colet (2006), le processus de transformation du système universitaire, outre un réel changement en termes de structure des études universitaires et la promotion de la qualité des activités d'enseignement, implique nécessairement l'innovation sur le plan des « *méthodologies de l'enseignement* » à travers un changement de « *paradigme pédagogique* » impliquant un « *abandon du modèle transmissif centré sur l'enseignant* ».

Néanmoins, plusieurs explications peuvent venir justifier l'usage de telles pratiques par les enseignants. La première a trait à la formation des enseignants. Certes, nous ne disposons pour les enseignants de l'échantillon d'aucune information concernant la manière dont ils ont été formés à la pédagogie. Cependant, celle-ci est à l'échelle nationale peu développée, cela malgré l'émergence d'un nombre de plus en plus important de structures universitaires de pédagogie au sein des universités. De ce fait, on peut imaginer que nombre d'enseignants tendent à reproduire, par effet de mimétisme, les pratiques auxquelles ils ont été confrontés lorsqu'eux-mêmes étaient étudiants. Ils procéderaient ainsi à ce que l'on pourrait également qualifier de « *bricolage adaptatif* », terme initialement employé par Altet (2004) pour désigner la façon dont les enseignants tentent de faire face au nouveau public auquel ils sont confrontés en raison de la démocratisation et de la massification de l'accès aux premiers cycles. Nombre d'entre eux n'auraient connaissance, en raison de cette absence de formation à la pédagogie, de méthodes, pratiques ou techniques visant à rendre les étudiants davantage acteurs de leurs apprentissages, cela même lorsque ces derniers sont très nombreux, comme il en est généralement le cas lors des cours magistraux.

Par ailleurs, on peut supposer que les pratiques pédagogiques mobilisées dans le cadre du cours magistral tel qu'il est décrit ici relèvent d'une certaine tradition, qu'il est difficile pour un enseignant de remettre en question s'il souhaite rester dans la « norme ». Tout se passe en effet comme si les enseignants étaient « prisonniers » d'une tradition ancestrale visant à transmettre les savoirs aux étudiants et non à les accompagner dans l'acquisition des savoirs. Rompre avec ces méthodes reviendrait alors pour l'enseignant à rompre avec ses collègues et avec une tradition, implicite parfois, inscrite dans la discipline au sein de laquelle il enseigne. Mais d'autres éléments, contextuels pour leur part, peuvent eux-aussi justifier l'emploi de telles pratiques par les enseignants. En effet, il est probable que certains, ayant pourtant une vision « *pédo-centrée* » de l'enseignement, n'aient d'autre possibilité que de mettre en place des pratiques à visée transmissive, en raison des conditions matérielles qui leur sont octroyées. On peut

évoquer à titre d'exemple le fait que les cours magistraux se déroulent dans la majorité des cas dans des amphithéâtres, dans lesquels sièges et autres tables sont en rangs alignés « cloués » au sol, entravant ainsi le déplacement du matériel pour agencer la salle différemment. Il en est de même du micro qui est le plus souvent vissé au bureau, facilitant ainsi très peu les déplacements de l'enseignant dans l'amphithéâtre. D'ailleurs, d'après le témoignage d'un professeur de mathématiques rapporté par Rayou (1999), les « *carences matérielles* » conduiraient à un certain découragement. De même, on peut supposer que la taille des groupes influe sur la mise en œuvre de ce type de pratiques. Il est probable que les enseignants, étant confrontés à de grands groupes d'étudiants, estiment que cette configuration ne leur laisse pas réellement la possibilité d'opter pour des pratiques issues de méthodes davantage actives, par exemple en interagissant avec les étudiants même lorsque ceux-ci sont plusieurs centaines ou en les impliquant davantage dans leurs apprentissages. Enfin, une dernière explication, à considérer avec précautions, peut être avancée. En 1999, Rayou rapporte le témoignage d'une étudiante de deuxième année de lettres modernes qui fait état d'enseignants mettant au point des stratégies de découragement en vue d'éliminer les étudiants les plus faibles. On peut alors se demander, sur ce principe de raisonnement, si l'adoption de pratiques plus « traditionnelles » pourrait constituer pour certains enseignants une manière de décourager les étudiants les moins motivés et d'effectuer par ce biais une sorte de sélection parmi la « masse » des jeunes entrants à l'université. Pour valider une telle hypothèse, il conviendrait cependant d'interroger les enseignants sur leurs conceptions de l'enseignement et les objectifs de la mise en œuvre de leurs pratiques.

Finalement, le maintien et même la reproduction de ce type de pratiques se situe au cœur de plusieurs enjeux pour l'institution universitaire. L'un d'entre eux a trait à la dimension financière. On peut en effet imaginer qu'un véritable changement s'appuyant sur d'autres méthodes pédagogiques nécessiterait que les enseignants soient davantage formés à la pédagogie, aient à disposition d'autres types de matériel pour enseigner, ou bien encore soient confrontés lors des cours magistraux à un nombre d'étudiants moins important en multipliant le nombre de groupes, représentant des investissements conséquents pour les universités. Un autre type d'enjeu est de nature plus institutionnel : il s'agirait de déroger à une tradition ancestrale, autrefois sans doute valorisée, selon laquelle durant le cours magistral l'enseignant est le « *magister* » au sens de celui qui détient les savoirs et qui dirige. D'ailleurs, pour Bertrand (2014), la transformation pédagogique à l'université appelle à des « *changements culturels* », notamment de la part des enseignants. Il ajoute toutefois que l'absence de soutien institutionnel en ce sens, au niveau national et au niveau des universités, que ce soit du point de vue des

politiques de formation ou du point de vue de l'allocation de moyens supplémentaires, contribue à un « *blocage* » en matière de pédagogie. En outre, à l'heure où les étudiants se montrent de plus en plus comme des « consommateurs » du savoir et où l'émergence du numérique repose la question de la place du cours magistral à l'université, comme en témoigne le développement des MOOCs (Massive Open Online Courses) au sein de ces établissements, l'emploi de pratiques issues des méthodes traditionnelles interroge quant à leurs implications sur la scolarité des étudiants et notamment sur leur réussite. L'enjeu de l'usage de telles pratiques réside donc là dans la question de leur efficacité.

En conclusion, les résultats présentés ici montrent d'une part que les enseignants s'appuient pour la majorité d'entre eux sur le même schéma dans leur pratique du cours magistral en cela qu'ils mobilisent principalement des pratiques issues des méthodes traditionnelles. Ils permettent d'autre part d'appréhender de façon plus précise le type de magistralité privilégiée par les enseignants. On remarque en effet que parmi les méthodes traditionnelles, certaines sont plus employées que les autres : si l'on se réfère à la définition d'Arénilla et al. (2000), on constate à titre d'exemple que les enseignants de l'échantillon sont plus nombreux à privilégier la méthode de l'enseignement « *frontal* » que la méthode du « *dialogue* ». Néanmoins, la description point par point des pratiques amène à effectuer un autre constat : il semble que malgré la prédominance des méthodes traditionnelles, tous les enseignants n'emploient pas les mêmes pratiques.

VI.2.2. Une variété des pratiques pédagogiques

La description des pratiques des enseignants permet de constater que celles-ci ne sont pas immuables. En effet, les résultats présentés en première partie montrent qu'une même pratique n'est pas systématiquement employée d'une séance de cours à l'autre. A titre d'exemple, tandis que 29 enseignants ont mis l'accent sur les points principaux lors de la première séance durant laquelle leurs pratiques ont été observées, ils ne sont que 26 dans ce cas lors de la seconde. Cela signifie que certains enseignants font preuve de variabilité dans l'usage de cette pratique selon les séances de cours. De même, certaines pratiques sont employées différemment en fonction des séances. Si l'on prend par exemple le cas de la fréquence à laquelle les enseignants répètent leurs propos, on observe que 6 enseignants n'ont jamais opté pour cette pratique. En revanche, lors de la première observation, 7 l'ont fait rarement, 16 souvent et 20 continuellement. Ces chiffres varient en ce qui concerne la deuxième observation : 10 ont employé cette pratique

rarement, 20 souvent et 13 continuellement. Il apparaît ici que des enseignants, bien que faisant usage de cette pratique lors de chaque cours, n'y aient pas recours toujours à la même fréquence. Ces résultats laissent à penser que les pratiques pédagogiques d'un même enseignant peuvent être enclines à des variations d'une séance de cours à l'autre. Mais ils révèlent aussi une hétérogénéité des pratiques entre les enseignants.

Si l'on se réfère d'abord au tableau présentant les scores obtenus pour chaque dimension des pratiques (annexe 7), on remarque que ceux-ci présentent une variété : ainsi, le calcul des scores sur 100 a abouti à obtenir 26 scores différents concernant la dimension des interactions avec les étudiants, 8 pour l'utilisation du matériel, 11 pour l'organisation, 37 pour la clarté, 30 pour la façon de transmettre le cours et enfin 21 pour l'attitude de l'enseignant. Autrement dit, si l'on prend l'exemple de la dimension liée aux interactions, les enseignants sont au moins 26 à ne pas avoir employé les mêmes pratiques que leurs collègues, puisque leur score diffère des autres. Cela ne signifie cependant pas que les 23 enseignants restants ont mis en œuvre des pratiques identiques, puisqu'il est possible que deux enseignants aient obtenu un même score, sans pour autant employer les mêmes pratiques¹⁴⁴. Ces constats tendent à conforter l'hypothèse de pratiques pédagogiques hétérogènes. Pour confirmer cette supposition, l'on peut également examiner le graphique 24, présenté dans la partie ci-dessus, illustrant la dispersion des scores relatifs à chacune des six dimensions des pratiques pédagogiques. Il montre que les scores des enseignants sont relativement étendus. A titre d'exemple, celui lié à l'attitude varie de 12,50 à 93,75. De même, le score relatif à l'utilisation du matériel s'étend de 0 à 71,43. Ces résultats témoignent d'une grande variabilité des valeurs. C'est concernant la dimension relative à l'organisation du cours par l'enseignant que les scores sont les moins dispersés (28,57 à 64,29). La dispersion des scores peut également être appréhendée à travers l'observation des écarts-types :

¹⁴⁴ Prenons un exemple comprenant deux variables : un enseignant n'interrogeant jamais les étudiants de façon individuelle mais interrogeant continuellement le groupe entier peut s'être vu attribuer le même score pour ces deux variables qu'un enseignant posant systématiquement des questions à titre individuel aux étudiants mais jamais au groupe entier.

Tableau 33 : Moyenne et écart-type des scores pour chacune des six dimensions des pratiques pédagogiques.

	Interactions avec les étudiants	Utilisation du matériel	Organisation	Clarté	Façon de transmettre le cours	Attitude
Score moyen	16,16	35,71	44,33	58,68	39,14	61,72
Ecart-type	16,36	19,78	9,48	15,27	17,18	17,40

Les écart-types relatifs à chacune des dimensions sont dans l'ensemble relativement élevés et indiquent une forte dispersion autour de la moyenne. C'est concernant la dimension liée à l'utilisation du matériel que les scores sont les plus dispersés autour de la moyenne : 68% des enseignants ont un score compris entre 15,93 et 55,49. *A contrario*, un écart-type de 9,48 pour la dimension relative à l'organisation du cours indique une moindre dispersion : 68% des enseignants ont un score compris entre 34,85 et 53,81. De même que cela a été mis en évidence dans la partie précédente, les scores liés aux interactions, bien que présentant un écart-type de 16,36, sont dans l'ensemble particulièrement faibles : 95% des enseignants ont un score inférieur à 48,88. En définitive, la moyenne et l'écart-type des scores sont des éléments qui indiquent que les enseignants ont privilégié des pratiques se référant à certaines dimensions (l'attitude, la clarté, l'organisation), plutôt qu'à d'autres (les interactions avec les étudiants, l'utilisation du matériel). Néanmoins, certaines dimensions, telles l'utilisation du matériel, l'attitude et la façon de transmettre le cours présentent une plus grande variabilité de scores, bien que la dispersion liée aux interactions avec les étudiants, à la clarté et à l'organisation soit elle aussi non négligeable. Or, cette variabilité des valeurs témoigne de la diversité des pratiques des enseignants.

Pour terminer, intéressons nous à la répartition des enseignants de l'échantillon en fonction des scores obtenus aux différentes dimensions des pratiques pédagogiques. Ceux-ci étant extrêmement divers et se répartissant aléatoirement sur une échelle allant de 0 à 100, ils ont été regroupés par tranches de 25 :

Tableau 34 : Répartition des 49 enseignants de l'échantillon en fonction des scores obtenus aux dimensions des pratiques.

		Nombre d'enseignants					
		Interactions avec les étudiants	Utilisation du matériel	Organisation	Clarté	Façon de transmettre le cours	Attitude
Scores sur 100	0 à 25	37	14	0	2	13	2
	26 à 50	10	21	40	12	23	10
	51 à 75	2	14	9	32	12	29
	76 à 100	0	0	0	3	1	8
<i>Total</i>		49	49	49	49	49	49

Lecture : Concernant la dimension des interactions avec les étudiants, 37 enseignants ont obtenu un score inférieur à 25, 10 un score compris entre 26 et 50, 2 un score compris entre 51 et 75 et aucun enseignant n'a un score supérieur à 76 sur 100.

A la lecture de ce tableau, on remarque concernant chaque colonne, ou autrement dit chaque dimension des pratiques pédagogiques, qu'aucune tranche de score ne rassemble les 49 enseignants de l'échantillon. Ce résultat témoigne à nouveau de l'étendue des scores et de leur variété. Si l'on s'intéresse par exemple au cas de la dimension liée à la transmission du cours, les enseignants sont presque autant à avoir obtenu un score compris entre 0 et 25 qu'entre 51 et 75, un peu moins de la moitié des individus ayant un score variant de 26 à 50 et un individu un score compris entre 76 et 100. De nouveau, on observe que c'est concernant la dimension relative à l'organisation du cours que la répartition des enseignants est la plus concentrée, la totalité d'entre eux s'étant vus affecter un score compris entre 26 et 75.

Finalement, Clanet (2001) a mis en avant l'existence de plusieurs « *familles* » de pratiques au sein d'une même filière mais également entre les filières. De même, Boyer et Coridian (2002b) ont révélé l'existence de pratiques différentes en fonction des filières d'enseignement. Rejoignant les conclusions de ces chercheurs, la description des pratiques pédagogiques des enseignants de l'échantillon et l'analyse des scores calculés pour chacune des dimensions des pratiques permettent de mettre en avant, **conformément à notre deuxième hypothèse, une variété des pratiques pédagogiques**, cela malgré une forte propension à l'utilisation de pratiques s'appuyant sur les méthodes traditionnelles. D'ailleurs, la variété des pratiques est telle que nous n'avons pu établir de typologie des enseignants, ou autrement dit de profils types en fonction

des pratiques adoptées par les enseignants. En effet, dans le but de créer des catégories d'enseignants, nous avons procédé à une analyse en composantes principales. Le test de Kaiser-Meyer-Olkin, avec une mesure s'élevant à 0,636, indique une validité faible. L'analyse n'a en outre permis de dégager que 2 composantes difficilement interprétables.

La description des pratiques des enseignants a de surcroît permis de mettre en évidence le fait que même lorsque les enseignants font *a priori* usage d'un même type de pratiques, celles-ci ne sont en réalité pas systématiquement exploitées de la même manière. On observe donc une variété dans la nature des pratiques employées mais également dans la fréquence de leur mise en œuvre. Se pose alors la question des motifs susceptibles de contribuer à expliquer cette variété. L'une des premières raisons pouvant être évoquée ici tient de nouveau à la formation à la pédagogie des enseignants. Même si nous ne disposons d'aucune donnée en la matière pour les enseignants de l'échantillon, notre revue de la littérature a permis de mettre en exergue le fait que selon leur statut, tous n'ont pas été formés de la même manière en la matière. Il semble alors cohérent de constater que tous n'emploient pas les mêmes pratiques. Par ailleurs, même si nous ne disposons d'aucune donnée concernant ces caractéristiques, on peut aisément supposer que tous n'ont pas connu le même vécu et n'ont pas la même expérience¹⁴⁵ en matière de pédagogie, générant là encore des pratiques hétérogènes. De même, cette variété est sans doute à mettre en lien avec la conception de l'enseignement des enseignants. Ces conceptions, étant plus ou moins centrées sur l'enseignant, déterminent en partie les pratiques pédagogiques mobilisées (Romainville, 2000). On peut faire l'hypothèse qu'elles diffèrent selon les enseignants et que de ce fait les pratiques observées sont diverses.

Toutefois, les pratiques des enseignants sont, d'après Talbot (2012), « *contextualisées* ». En d'autres termes, elles dépendent d'une multitude de variables liées au contexte d'enseignement. On peut alors formuler ici l'hypothèse selon laquelle les pratiques mobilisées par les enseignants ne tiennent pas uniquement à leurs propres caractéristiques, mais également à celles du contexte. D'abord, l'enquête a été conduite au sein de cinq filières. Or, il est probable que les ressources pédagogiques mises à disposition des enseignants, en termes de matériel notamment, ne soient pas les mêmes au sein de chacune d'entre elles. On peut de même penser que la discipline enseignée intervient en partie dans l'explication de cette hétérogénéité des pratiques.

¹⁴⁵ A titre d'exemple, on peut supposer que certains tentent de reproduire les pratiques d'un enseignant qui leur a laissé de bons souvenirs et inversement.

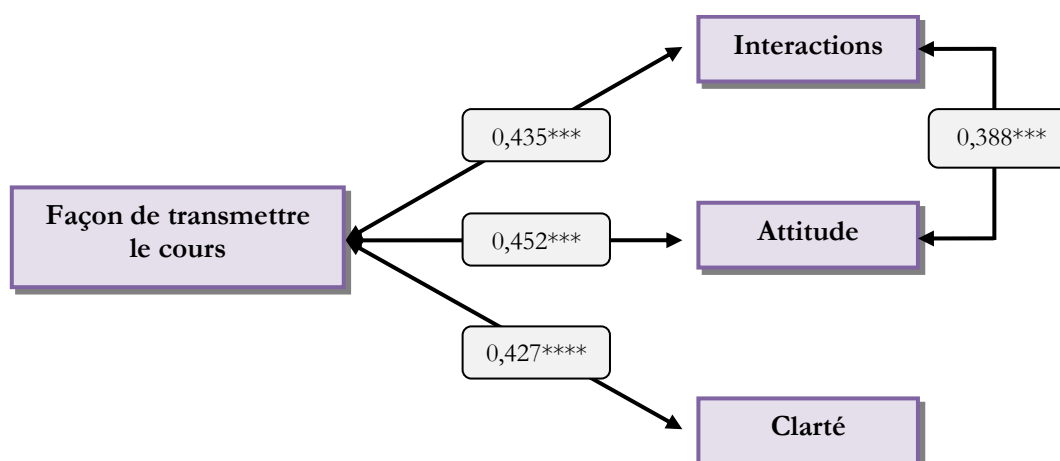
En effet, à titre d'exemple, peut-on réellement enseigner à l'appui des mêmes pratiques un cours de traduction en anglais qu'un cours d'histoire du droit ?

Enfin, si a été observée une diversité des pratiques entre les enseignants, a également été relevée une variété des pratiques d'une séance à l'autre pour un même enseignant. Plusieurs explications peuvent être avancées ici. D'abord, entrent sans doute en jeu ici certaines variables de nature affective, comme l'humeur et la motivation de l'enseignant. Il est probable que de tels facteurs, susceptibles de fluctuer dans le temps, influent sur les pratiques mises en œuvre par ces derniers au cours des différentes séances. Par ailleurs, le contenu des cours constitue lui aussi certainement un facteur explicatif : il est en effet probable que les enseignants jugent que le contenu abordé durant une séance se prête plutôt à l'emploi de telles pratiques, tandis qu'ils estimeront que d'autres pratiques sont davantage appropriées pour aborder le contenu de la séance d'après.

En définitive, a été établie une description point par point des pratiques des enseignants, ce travail ayant permis de mieux en appréhender leur nature. Puis s'est posée la question de l'analyse que l'on peut faire de ces pratiques. Les résultats exposés présentent plusieurs intérêts. En effet, Altet évoquait déjà en 1994 (b) le fait que « *le cours magistral est devenu inadapté au public étudiant actuel et pose aujourd'hui des problèmes pédagogiques graves qu'il devient urgent de traiter faute d'augmenter l'échec à l'université* ». Or, alors que certains auteurs, à l'image de Raby (2011), insistent sur la nécessité de rénover les pratiques pédagogiques à l'université pour accroître la réussite étudiante, nos résultats, lorsqu'ils sont comparés à ceux de Clanet (2001) ou encore Boyer et Coridian (2002b), montrent que les pratiques des enseignants en cours magistral sont semblables à celles déjà employées il y a de cela plus d'une décennie. Elles reposent sur les méthodes traditionnelles, à travers lesquelles la transmission du savoir est axée sur l'enseignant et non sur l'étudiant et valident en cela notre hypothèse. Les données analysées ont permis de surcroît de connaître le type de magistralité privilégiée par les enseignants. Ces résultats conduisent alors à s'interroger quant aux enjeux de l'usage de ce type de pratiques et à leurs conséquences sur la scolarité des étudiants et notamment sur leur réussite. Outre cet aspect, le travail présenté ici a permis de mettre en avant une hétérogénéité des pratiques des enseignants et de conduire à un questionnement sur les raisons pouvant contribuer à expliquer cette variété. Une telle étape descriptive, contribuant à une meilleure connaissance des pratiques mises en œuvre par les enseignants durant les cours magistraux au sein de ces cinq filières, s'avérerait de surcroît indispensable à mener pour pouvoir répondre aux questions posées en lien avec le

second axe de cette recherche, c'est-à-dire celui de la mise au jour des effets des pratiques pédagogiques sur la scolarité des étudiants. Toutefois, avant de se pencher sur cette dimension de la présente recherche, il est intéressant de noter en guise de conclusion que certaines dimensions des pratiques sont significativement corrélées aux autres¹⁴⁶ :

Figure 9 : Corrélations significatives entre les dimensions des pratiques pédagogiques.



Le score relatif aux pratiques liées à la façon dont l'enseignant transmet le cours¹⁴⁷ est positivement et significativement corrélé à celui concernant les interactions avec les étudiants, l'attitude de l'enseignant ainsi que sa clarté. De même, le score permettant d'appréhender la dimension interactive est significativement lié à celui calculé pour les pratiques inhérentes à l'attitude de l'enseignant. Il semble ainsi que plus les enseignants se montrent interactionnistes, plus ils développent des pratiques en lien avec leur attitude et leur façon de transmettre le cours. Par ailleurs, plus les enseignants ont opté pour des pratiques relatives à la dimension ayant trait à la façon de transmettre le cours, plus il en a été de même concernant celles relatives à l'attitude et à la clarté de l'enseignant.

La mise au jour de ces relations laisse à penser que les pratiques pédagogiques des enseignants ne sont en réalité pas désarticulées les unes des autres. Elles semblent suivre une cohérence, l'emploi de certaines pratiques s'adjoignant à d'autres. En outre, l'observation des liens existant entre ces différentes variables conduit à s'interroger sur la façon dont elles exercent un effet sur

¹⁴⁶ Les dimensions relatives à l'utilisation du matériel par l'enseignant et à son organisation du cours ne sont pas représentées sur ce schéma parce qu'elles n'entretiennent aucun lien significatif avec quelle que dimension des pratiques que ce soit.

¹⁴⁷ Rappelons ici que « les interactions avec les étudiants », « l'attitude » et « la clarté » de l'enseignant ne sont pas considérées comme des sous composantes de « la façon de transmettre le cours » mais plutôt comme des dimensions complémentaires.

la scolarité des étudiants. On peut en effet se demander si des variables qui sont significativement liées exercent un même effet sur la scolarité des étudiants. Aussi nous pencherons nous dans la partie suivante sur les effets de ces pratiques sur la motivation, les manières d'étudier ainsi que la réussite des étudiants.

QUATRIEME PARTIE

ANALYSE DE L'EFFET DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES SUR LA SCOLARITE DES ETUDIANTS

Comme cela est évoqué dans la problématique, différentes lectures portant sur le thème de la réussite en première année universitaire (Duru-Bellat, 1995 ; Michaut, 2000 ; Romainville, 2000 ; Galand et al., 2005 ; Romainville et Michaut, 2012), nous ont conduite à supposer que les pratiques pédagogiques des enseignants influencent sur la scolarité des étudiants.

Aussi l'objectif de cette partie est-il d'apporter des éléments de réponse aux différentes questions et hypothèses formulées dans le cadre de ce travail.

De ce fait, sera d'abord explicité le positionnement à la fois théorique et méthodologique sur lequel reposent nos analyses. Dans un deuxième temps, seront examinés les effets des pratiques pédagogiques « *déclarées* » par les étudiants sur leur motivation, leurs manières d'étudier et leur réussite. Enfin, nous viserons à mettre au jour l'impact des pratiques « *observées* » sur ces mêmes variables.

CHAPITRE VII

POSITIONNEMENT THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

Les modèles statistiques présentés dans cette partie reposent sur différents fondements, à la fois théoriques et méthodologiques, dont il convient d'exposer les principes. Au cours de ce chapitre, seront par conséquent successivement exposés le positionnement paradigmatique sur lequel repose ce travail, les principes de la modélisation statistique ainsi que ceux de l'analyse en pistes causales.

VII.1. Positionnement théorique

Les recherches portant sur les processus d'enseignement reposent sur différents paradigmes. Gage (1986) cite à titre d'exemple le paradigme des processus produits, le paradigme de la modification du comportement, le paradigme de la technologie éducative interactive, le paradigme du design pédagogique, ou encore le paradigme des styles d'enseignement. Un paradigme est défini comme étant un « *ensemble intégré de concepts fondamentaux, de variables et de problèmes liés à des approches méthodologiques et des outils correspondants* » (Gage, 1986). A chaque paradigme est associé « *un ensemble particulier de concepts, de variables et de problèmes, autour duquel une tradition de recherche, et parfois quelques méthodes spécifiques, se sont développées* » (Gage, 1986). Autrement dit, l'adoption d'un paradigme est un moyen pour le chercheur de se positionner, tant d'un point de vue théorique que méthodologique. Dans le cadre de cette recherche, deux paradigmes sont mobilisés : celui des processus produits et celui des processus médiateurs.

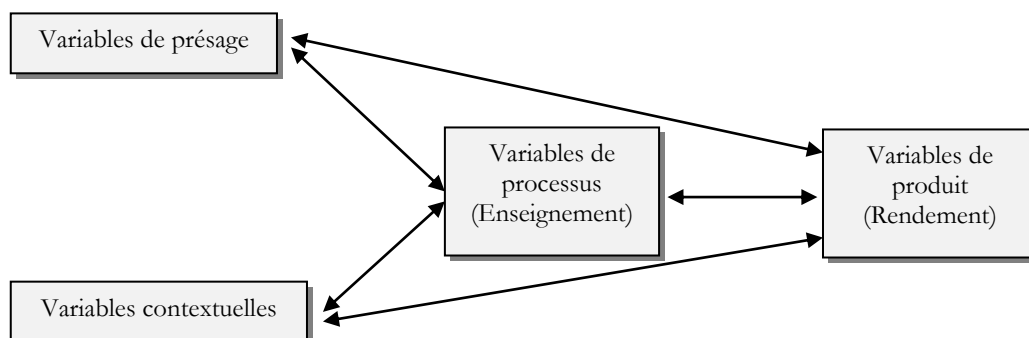
VII.1.1. Le paradigme des processus produits

Les recherches portant sur l'efficacité des pratiques enseignantes reposent dans la majeure partie des cas sur le paradigme des processus produits, développé au cours des années 1960. A ce titre, les comportements des enseignants en classe (processus) sont mis en rapport avec les apprentissages des élèves (produits). L'enseignant est envisagé comme se situant au cœur du processus d'apprentissage des élèves. Les variables susceptibles d'exercer un effet sur les « *produits* » sont regroupées par Gage (1986) selon trois catégories :

- ❖ **Les variables de présage** font référence aux caractéristiques propres des enseignants, telles que leur âge, son genre, leur expérience, leurs valeurs éducatives ...
- ❖ **Les variables de contexte** ont trait au « *cadre dans lequel l'enseignement se déroule* » (Gage, 1986). Entrent alors ici en jeu les caractéristiques du public étudiant, de la communauté scolaire, mais aussi les caractéristiques structurelles et organisationnelles de la classe (Leroy, 2009). On peut citer à titre d'exemple le niveau scolaire, la matière enseignée, la taille de la classe (Gage, 1986).
- ❖ **Les variables de processus** désignent ce qu'il se passe en classe : « *comportement du maître, méthodes, pratiques et styles d'enseignement, comportement de l'étudiant, ainsi qu'interactions maître élèves* » (Gage, 1986).

Les variables de produit peuvent quant à elles faire référence tout aussi bien aux résultats scolaires de l'apprenant qu'à ses apprentissages formels ou encore à ses attitudes. Gage (1986) illustre les principes de ce paradigme de la manière suivante :

Figure 10 : Le paradigme des processus produits d'après Gage (1986).



Cet auteur met en avant le fait que ces quatre types de variables entrent en interaction les unes avec les autres. L'objectif entrevu à travers ce paradigme est en définitive d'étudier, à partir de corrélations, les liens entretenus entre les variables relatives aux pratiques des enseignants et les indicateurs d'efficacité (Talbot, 2012). En conséquence, dans le cadre de notre travail, notre réflexion s'appuie sur ce paradigme des processus produits lorsqu'il s'agit de mettre au jour, de façon directe, les effets des pratiques pédagogiques des enseignants sur la motivation, les manières d'étudier et la réussite des étudiants. Toutefois, ce paradigme présente certaines limites. Ainsi, Clanet (1997)¹⁴⁸ estime que les recherches de type processus produits présentent l'inconvénient de ne prendre en compte qu'une seule dimension de la situation pour expliquer le fonctionnement du système. De plus, la visée de ce paradigme est de pouvoir établir « *des lois relatives aux relations de cause à effet entre les comportements d'enseignants en classe et l'apprentissage des élèves à la fin d'une séquence éducative* » (Doyle, 1986). Mais des auteurs considèrent que les liens entretenus entre pratiques d'enseignement et acquisitions des apprenants ne peuvent être réduits sous la forme de simples relations de cause à effet (Bru, 1987¹⁴⁹). Une solution pour remédier à ce problème consiste alors à considérer que les produits ne sont pas uniquement le fait des pratiques enseignantes mais sont également liés à la manière dont l'élève traite l'information proposée par le professeur (Talbot, 2012) ou autrement dit, à se positionner du point de vue du paradigme des processus médiateurs.

VII.1.2. Le paradigme des processus médiateurs

Pour reprendre les propos de Morlaix (2009), « *mieux saisir comment la réussite se construit consiste, en fait, à ouvrir la « boîte noire » du processus qui lie la réussite scolaire et les facteurs internes ou externes à l'école* ». Dans ce cadre, le paradigme des processus médiateurs repose sur l'étude des « *processus humains implicites qui s'interposent entre les stimuli pédagogiques et les résultats de l'apprentissage* » (Levie et Dickie, 1973¹⁵⁰). Les recherches optant pour un tel positionnement s'intéressent aux variables intermédiaires qui interfèrent entre les pratiques enseignantes d'une part et l'apprentissage d'autre part, puisque selon Doyle (1986), « *les variations dans les résultats de l'apprentissage des élèves sont fonction des procédures intermédiaires de traitement de l'information qu'ils déploient lors de*

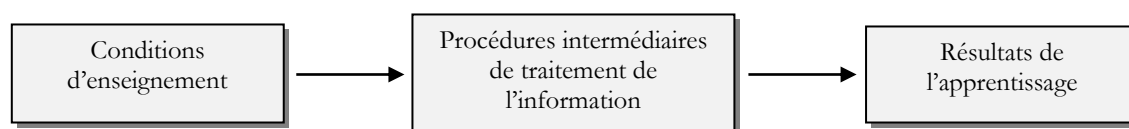
¹⁴⁸ Cité par Lefevre, 2007

¹⁴⁹ Cité par Lefevre, 2007

¹⁵⁰ Cités par Doyle (1986)

l'apprentissage ». Ce paradigme, contrairement à celui des processus produits, n'est pas centré sur l'enseignant mais sur l'étudiant. Il revient à considérer que « *certaines processus psychologiques chez les élèves peuvent médialiser les effets-enseignants* » (Leroy, 1999). Ces variables médiatrices peuvent être de plusieurs ordres : l'attention, l'utilisation du temps, l'implication dans la tâche à réaliser, la persévérance en sont des exemples mentionnés par Bressoux (1994). L'élève devient de ce fait acteur de ses apprentissages. Morlaix (2009) schématise les principes de ce paradigme comme ci-dessous :

Figure 11 : Le paradigme des processus médiateurs d'après Morlaix (2009).



Les conditions d'enseignement influent sur les procédures intermédiaires de traitement de l'information qui elles mêmes exercent un effet sur les apprentissages des élèves. Appliqué à notre travail, ce paradigme revient à considérer la motivation et les manières d'étudier comme constituant des variables médiatisant l'effet des pratiques pédagogiques sur la réussite des étudiants.

Le positionnement dans le cadre d'un paradigme de recherche conduit à des choix méthodologiques différents, notamment du point de vue de l'analyse des données. Tandis que le paradigme des processus produits implique la construction de modèles multivariés permettant d'estimer le poids de chacune des variables de processus sur le produit, se situer dans le prolongement du paradigme des processus médiateurs peut notamment conduire à effectuer des analyses en pistes causales.

VII.2. La modélisation

D'après Bressoux (2010), « *la modélisation est ce processus par lequel le chercheur va transmuter un phénomène en un objet scientifique, en lui imposant une structure explicite et en le rendant manipulable* ». En d'autres termes, la modélisation consiste à représenter sous forme d'une équation mathématique les liens entretenus entre plusieurs variables. En effet, l'analyse d'un phénomène revient en réalité à examiner les relations entre deux ou plusieurs variables (Bressoux, 2010). Supposons le cas de deux variables : Y est considérée comme étant la variable à expliquer

(dépendante) et X comme la variable explicative (indépendante) de la variable Y. La régression permet d'examiner la manière dont ces facteurs sont liés l'un à l'autre (Wonnacott et Wonnacott, 2004). Autrement dit, elle permet de donner du sens à la relation entre ces variables. Dans le cadre de notre travail, seront mobilisés deux types de régression : la régression linéaire et la régression logistique.

VII.2.1. La régression linéaire

Lorsque la variable Y est linéaire, on recourt à l'analyse de régression linéaire par les moindres carrés ordinaires. La régression linéaire est dite simple (ou univariée) lorsque l'analyse se limite à une seule variable indépendante. On cherche dans ce cas à apprécier quelle est la fonction f qui lie X et Y (Bressoux, 2010). L'équation peut alors être traduite comme suit :

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_{1i} + \varepsilon_i$$

β_0 représente la constante, β_1 la pente de la droite et ε_i constitue le terme d'erreur (ou résidu).

Si ce type de modèle présente l'avantage d'éviter des problèmes de colinéarité, il est néanmoins généralement employé à titre exploratoire uniquement, puisqu'il ne permet de connaître que l'effet brut exercé par la variable X sur la variable Y.

Cependant, un phénomène social ne peut être expliqué par une seule variable. Or, la régression multiple (ou multivariée) constitue une « *extension* » (Wonnacott et Wonnacott, 2004) de la régression simple. On insère dans ce cas dans le modèle non plus une seule mais plusieurs variables explicatives de la variable Y. L'équation est alors représentée de la manière suivante :

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \beta_3 X_{3i} + \dots + \beta_k X_{ki} + \varepsilon_i$$

A travers ce type de modèle, on cherche à connaître l'effet net, c'est-à-dire toutes choses égales par ailleurs¹⁵¹, des variables X sur la variable Y. Toutefois, il est impossible de placer sous contrôle la totalité des facteurs explicatifs potentiellement susceptibles d'influer sur un phénomène. La régression linéaire multiple implique donc d'effectuer des choix, notamment à

¹⁵¹ La clause « *toutes choses égales par ailleurs* » présente l'intérêt de pouvoir contrôler l'impact d'une variable cible en maintenant les autres variables introduites dans le modèle (variables de contrôle) constantes. En d'autres termes, elle permet de raisonner à caractéristiques identiques.

l'appui de la littérature déjà produite en rapport avec l'objet de recherche, sur les facteurs qui pourraient contribuer à expliquer la variable dépendante.

Tout modèle de régression linéaire (qu'il soit univarié ou multivarié) fournit plusieurs informations sujettes à interprétation. La première concerne le coefficient (Bêta, noté B) associé à chaque variable indépendante introduite dans le modèle. Celui-ci indique le poids de chaque facteur considéré dans l'explication de la variable dépendante. Plus ce coefficient est élevé, plus la variable en question tient un rôle explicatif important. Si la variable indépendante est continue (c'est-à-dire quantitative), le coefficient exprime alors « *l'impact positif ou négatif sur la variable expliquée, associé à la variation d'une unité de la variable explicative* » (Morlaix, 1999). Prenons un exemple : supposons Y comme étant la note moyenne sur 20 obtenue au premier semestre et X comme un score de motivation sur 100. On cherche de ce fait à expliquer la note du premier semestre par la motivation des étudiants. Si le coefficient associé au score de motivation est égal à +0,120, il signifie alors qu'un point de plus au score de motivation apporte à l'étudiant 0,120 points de plus à la note obtenue au premier semestre.

Si au contraire la variable indépendante est de nature discrète (qualitative), le coefficient associé à ce type de variable traduit « *un effet sur la variable expliquée comparativement à un groupe de référence non induit dans le modèle* » (Morlaix, 1999). A titre d'exemple, considérons le type de baccalauréat obtenu comme pouvant constituer une variable explicative de la note obtenue au premier semestre. Les modalités de cette variable sont « baccalauréat général » et « baccalauréat technique ou professionnel ». La construction du modèle induit que seule l'une des deux modalités soit introduite dans le modèle (modalité active), ici par exemple « baccalauréat général » et que son effet soit examiné comparativement à la modalité de référence « baccalauréat technique ou professionnel ». Si le coefficient associé à la modalité « baccalauréat général » s'élève à 3,125, il signifie alors que le fait d'avoir un baccalauréat général, plutôt que technique ou professionnel, augmente la note obtenue au premier semestre de +3,125 points. Toutefois, ce coefficient n'est à interpréter qu'en rapport avec sa significativité, déterminée à partir d'un test dit d'hypothèse nulle (test du *t de Student*). Les valeurs de ce test sur lesquelles repose toute interprétation sont les suivantes :

❖ $t < 1,6$	Non significatif	(ns)
❖ $1,6 \leq t < 1,9$	Significatif au seuil de 10%	(*)
❖ $1,9 \leq t < 2,7$	Significatif au seuil de 5%	(**)
❖ $t \geq 2,7$	Significatif au seuil de 1%	(***)

Enfin, la construction de tout modèle de régression linéaire fournit un indice sur la qualité globale de la représentation du modèle. Il s'agit du coefficient de détermination, noté R^2 . Sa valeur, pouvant varier de 0 à 1 et le plus souvent multipliée par 100 pour la traduire en pourcentage, indique la part de variance expliquée par l'ensemble des variables explicatives introduites dans le modèle. Pour reprendre l'exemple précédent, si la valeur du R^2 s'élève à 10%, ce coefficient signifie alors que le type de baccalauréat obtenu par l'étudiant permet d'expliquer 10% de la variance des notes obtenues par les individus, ou autrement dit des différences de notes entre les étudiants. On en déduit alors que cette variable ne se suffit à elle seule pour expliquer la note du premier semestre : d'autres facteurs doivent par conséquent être également pris en compte et insérés au modèle explicatif. Seront pris en compte dans ce travail les coefficients de détermination ajustés.

A jusqu'alors été évoqué le cas concernant lequel la variable dépendante est linéaire. Cependant, il se peut que cette variable soit de nature qualitative, auquel cas il convient de construire des modèles de régression logistique.

VII.2.2. La régression logistique

La modélisation d'une variable qualitative requiert que l'on mobilise la régression logistique. L'objectif à travers la construction de ce type de modèle n'est plus de « *prédire une valeur arbitraire associée à une catégorie de la variable-réponse* ». Il s'agit d'adopter une autre conception du problème, de façon à « *prédire la probabilité* » qu'a un individu d'être « *classé dans l'une ou l'autre des catégories de la variable-réponse* » (Bressoux, 2010). Selon Stafford et Bodson (2007), trois types de cas doivent être pris en considération dans la régression logistique :

- ❖ La variable dépendante comprend **deux modalités** (par exemple, ajourné et admis aux examens) ;
- ❖ La variable dépendante est **nominale et comprend plusieurs modalités** (par exemple, admis, ajourné, défaillant aux examens) ;
- ❖ La variable dépendante est **ordinaire** (par exemple, être satisfait, indifférent ou insatisfait des pratiques employées par les enseignants en cours).

Dans ce travail, sera abordé uniquement le cas concernant lequel la variable à expliquer est composée de deux modalités, induisant alors la création de modèles de régression logistique binaire.

Ce type de modèle est formalisé par l'équation suivante :

$$Y_i = \frac{1}{1 + e^{-(a_0 + a_1 X_1 + a_2 X_2 + \dots + e_i)}}$$

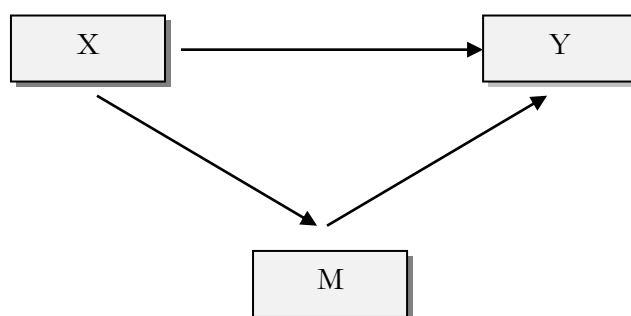
La construction de modèles de régression logistique binaire permet également de raisonner « toutes choses égales par ailleurs » et d'obtenir plusieurs informations. D'abord, comme l'indique Bressoux (2010), interpréter les estimations en termes d'odds ratio (ou autrement dit de rapport de chances), conduit à prendre en considération l'exponentiel du coefficient de régression $\exp(B)$. Pour illustrer les applications pratiques de ces odds ratio, prenons un exemple : on s'intéresse à la probabilité de valider ou non l'année en fonction du genre de l'étudiant. Si à la modalité active (les filles), est associé le coefficient 1,263, ce dernier signifie alors que les chances des filles de valider l'année sont 1,263 fois plus élevées que celles des garçons. Si l'on prend le problème dans le sens inverse et que l'on place les garçons en modalité active, on peut par exemple trouver un coefficient égal à 0,850. On peut alors considérer que les garçons ont 1,18 chances de moins ($1/0,850$) que les filles de valider l'année. Sur le même principe que pour la régression linéaire, ces odds ratio sont eux aussi à interpréter au regard de leur significativité. Enfin, le R^2 de Nagelkerke s'apparente au coefficient de détermination de la régression linéaire et renseigne sur l'ajustement du modèle.

La construction de modèles de régression linéaire et de régression logistique permettra dans ce travail de se placer du point de vue du paradigme des processus produits. D'autres analyses, dites en pistes causales, permettront quant à elles de se positionner dans le cadre du paradigme des processus médiateurs.

VII.3. L'analyse en pistes causales

L'analyse en pistes causales ou analyse de cheminement (*path analysis*) est en réalité une extension de l'analyse de régression. Le principe de ce type d'analyse est schématiquement le suivant :

Figure 12 : L'analyse de cheminement (d'après Meuret et Morlaix, 2006 et Brauer, 2000).



Comme l'indiquent Meuret et Morlaix (2006), son intérêt réside dans le fait qu'elle permet d'estimer l'effet direct d'une variable indépendante (X) sur une variable dépendante (Y). Mais l'analyse en pistes causales permet également de connaître l'effet indirect exercé par la variable indépendante sur la variable dépendante, transitant par une variable médiatrice (M). En d'autres termes, de tels modèles permettent d'estimer chacune des relations entre les variables, mais aussi la qualité du modèle dans son ensemble (Jöreskog et Sörbom, 1993, cités par Neuville et Frenay, 2012). Elle repose de surcroît sur plusieurs hypothèses, évoquées par Meuret et Morlaix (2006) : la linéarité et l'additivité des relations entre les variables, l'emploi de variables mesurées sur des intervalles et standardisées ; et enfin l'asymétrie des relations causales, au sens où aucune réciprocité entre les variables n'est envisagée. A travers ces analyses, on distingue des variables de cause et des variables d'effets, chacune des flèches partant de la cause pour aller vers l'effet (Meuret et Morlaix, 2006).

Le fonctionnement des analyses de cheminement repose sur la comparaison de la matrice des corrélations observées entre les variables mesurées et la matrice des corrélations prédites à partir du modèle théorique (Neuville et Frenay, 2012).

Dans le cadre de notre recherche, ce type d'analyse sera mené avec le logiciel LISREL. L'interprétation des paramètres estimés doit être effectuée en lien avec l'indicateur du t de

Student, afin d'examiner si ceux-ci diffèrent significativement de 0. Pour cela, la valeur du t doit être supérieure ou égale à 1,96. Dans le cas contraire, on peut considérer qu'il n'existe aucun lien significatif entre les variables.

En définitive, ce type d'analyse permet de se positionner dans la perspective des processus médiateurs puisqu'il implique la prise en compte de variables médiatrices, dans notre cas la motivation et les manières d'étudier, pour expliquer l'effet des variables indépendantes (ici les pratiques pédagogiques) sur la variable dépendante (la réussite).

CHAPITRE VIII

EFFET DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES « DECLAREES » PAR LES ETUDIANTS SUR LEUR SCOLARITE

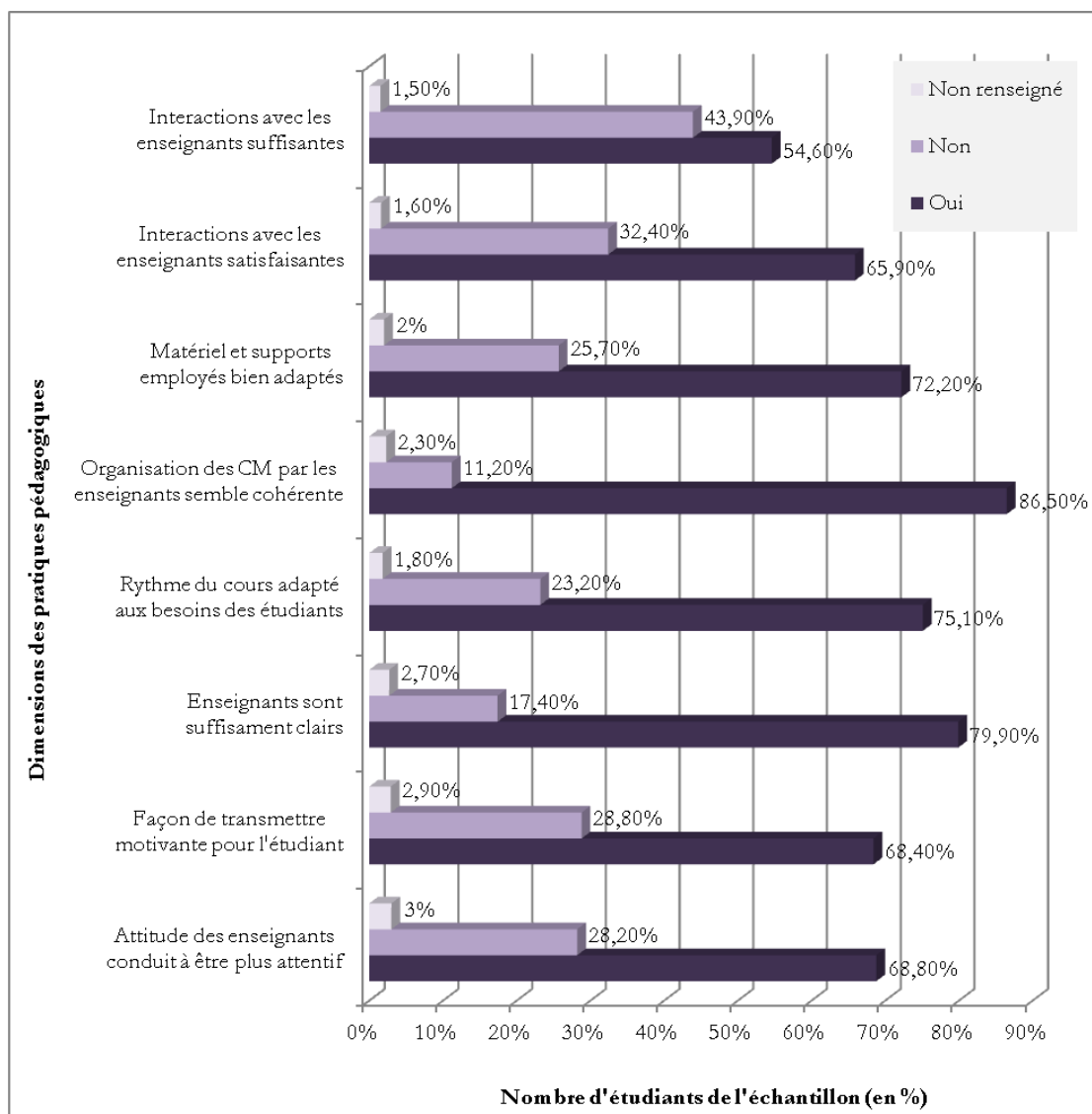
Différents travaux, cités au cours des parties 1 et 2, laissent à penser que les pratiques pédagogiques des enseignants et l'avis que portent les étudiants à l'égard de ces dernières peuvent avoir des conséquences sur leur scolarité. De ce fait, le but de la première partie de ce chapitre est d'appréhender les effets de ces pratiques pédagogiques dites « déclarées » par les étudiants sur leur motivation et leurs manières d'étudier. Néanmoins, l'ambition de ce travail est d'analyser les mécanismes à l'œuvre dans l'explication de la réussite. Divers travaux ont montré que la motivation constituait une variable importante dans la compréhension des performances des étudiants (Bédard et Viau, 2001 ; Boujut et Bruchon Schweitzer, 2007 ; Lambert-le Mener, 2012) et que les manières d'étudier adoptées par ces derniers pouvaient contribuer à expliquer les différences de réussite entre étudiants, certaines d'entre elles étant plus favorables que d'autres aux apprentissages (Boulet et al., 1996 ; Felouzis, 2001a ; Frickey et Primon, 2003). Aussi la deuxième partie de ce chapitre est, elle, consacrée à la mise au jour des liens existants entre motivation, manières d'étudier et réussite des individus de l'échantillon. Pour terminer, la finalité de cette recherche étant de mettre en lumière les implications des pratiques déclarées sur la réussite des étudiants, une dernière partie est consacrée à l'analyse des relations entre ces différentes variables.

VIII.1. Pratiques pédagogiques déclarées par les étudiants et effets sur leur motivation et manières d'étudier

La dernière rubrique du questionnaire adressé aux étudiants avait pour objectif de recueillir leur avis concernant les pratiques pédagogiques des enseignants. Par conséquent, sont d'abord présentées dans la partie suivante leurs réponses. En d'autres termes, cette description permettra d'avoir une meilleure connaissance des pratiques « *déclarées* » par les étudiants. Une telle étape s'avère indispensable pour ensuite analyser l'effet de ces pratiques sur la motivation, puis sur les manières d'étudier des individus de l'échantillon.

VIII.1.1. Pratiques déclarées par les étudiants : portrait descriptif

Les réponses des étudiants au questionnaire ont permis de connaître leur opinion globale quant aux pratiques des enseignants en cours magistral. Ainsi, huit questions portaient sur des dimensions se référant à la grille d'observation des pratiques des enseignants. Les résultats sont illustrés à travers le graphique présenté ci-dessous :

Graphique 25 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction de leur avis quant aux pratiques pédagogiques des enseignants en cours magistral.

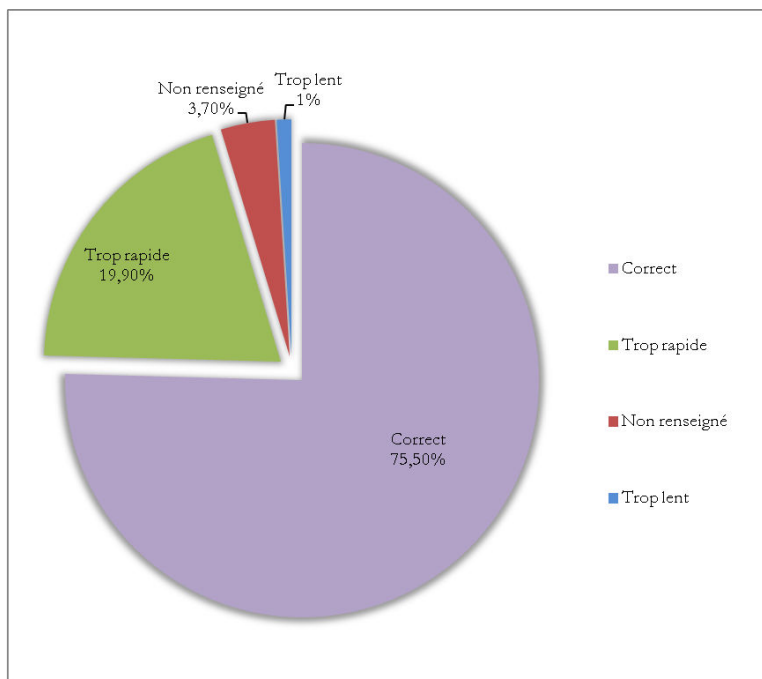
L'organisation des cours magistraux par les enseignants représente la dimension qui semble le plus satisfaire les étudiants : 86,5% l'estiment cohérente. Or, c'est concernant cette dimension des pratiques observées que la dispersion des scores des enseignants est la plus faible et que les pratiques des enseignants sont par conséquent les moins variées. De même, 79,90% considèrent que les enseignants sont suffisamment clairs durant les cours magistraux. C'est d'ailleurs relativement à cette dimension que la médiane (61,67) et la moyenne (58,68) des scores des enseignants figurent parmi les plus élevées. De plus, les trois quarts des étudiants estiment que le rythme du cours est adapté à leurs besoins et 72,2% que le matériel et les supports employés sont bien adaptés et facilitent leurs apprentissages. Ce dernier constat conduit à certaines interrogations, dans la mesure où la description des pratiques des enseignants a permis de

mettre au jour le fait que le matériel employé est en réalité relativement « classique ». On peut alors se demander si la satisfaction des étudiants sur ce sujet provient du fait qu'ils estiment effectivement que le matériel mobilisé est approprié, ou bien du fait qu'ils n'ont pas connaissance d'autres types de matériels dont les enseignants pourraient faire usage dans le cadre de leurs pratiques.

A la question de savoir si l'attitude des enseignants en cours magistral les conduit à être généralement plus attentifs en cours, 68,80% des étudiants ont répondu de façon positive. Là encore, cette situation semble paradoxale, puisque la description des pratiques pédagogiques observées nous a conduite à relever que parmi les enseignants de l'échantillon, seuls en moyenne 4 sur 10 se montraient dynamiques, moins d'un sur 10 se déplaçaient dans l'amphithéâtre, à peine plus d'un quart utilisaient le langage corporel et moins de la moitié maintenaient l'ordre et la discipline lorsque cela est nécessaire. La littérature met de surcroît en évidence le fait que les enseignants font leur cours « *dans le vide* » (Rayou, 1999), sans véritablement se préoccuper de leur auditoire. On peut alors se demander dans quelle mesure ce type d'attitude peut conduire les étudiants à rester attentifs. Une hypothèse formulée ici pour expliquer un tel résultat est que n'ont été interrogés que les étudiants présents en cours. Il est possible que ceux estimant que les pratiques relatives à l'attitude de l'enseignant ne sont pas en adéquation avec leurs besoins et leurs attentes, aient déjà pris le parti de ne plus assister aux cours et ne font donc pas partie de l'échantillon. Les autres, en l'absence d'une connaissance d'autres types de pratiques, s'accommoderaient de cette « attitude » des enseignants. Par ailleurs, 68,4% des étudiants considèrent que la façon qu'ont les enseignants de transmettre le cours est motivante. Ce sont finalement les questions relatives aux interactions qui recueillent le moins d'avis positifs : elles sont considérées satisfaisantes par 65,9% des étudiants et suffisantes par 54,6%, soit un peu plus d'un étudiant sur deux. Il paraît cohérent de constater que comparativement aux autres dimensions des pratiques, celle liée aux interactions est la plus controversée, puisque peu d'enseignants privilégient cette dimension. En effet, le score moyen des enseignants dont les pratiques ont été observées concernant celle-ci s'élève à 16,16 sur 100. Toutefois, ces résultats signifient également que plus d'un étudiant sur deux paraît satisfait de cette faiblesse des interactions. On peut alors se demander si cette satisfaction émane du fait que ces étudiants n'aiment pas participer en cours et préfèrent voir l'enseignant dispenser les savoirs, ou bien du fait qu'en raison de son format, les étudiants estiment normal que les interactions soient peu nombreuses durant le cours magistral mais ne seraient pourtant pas réticents à des méthodes leur offrant davantage d'occasions d'interagir avec les enseignants.

Enfin, le diagramme suivant présente l'avis des étudiants quant au rythme du cours :

Graphique 26 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction de leur avis quant au rythme du cours.



Le rythme lors des cours magistraux paraît correct pour les trois quarts des individus, tandis qu'un étudiant sur cinq l'estime trop rapide.

Observons à présent les réponses des étudiants en ce qui concerne leur opinion à l'égard des effets des pratiques pédagogiques des enseignants sur leur motivation, leurs manières d'étudier, leurs apprentissages et leur réussite :

Tableau 35 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction de leur avis quant aux pratiques pédagogiques des enseignants.

		Nombre d'étudiants (en %)		
Les pratiques pédagogiques employées par les enseignants en cours magistral ...		Oui	Non	Non renseigné
Avis quant aux pratiques des enseignants	... ont globalement un impact positif sur la motivation de l'étudiant	56,7%	41,4%	1,9%
	... contribuent à modifier les manières d'étudier de l'étudiant	50,4%	48,6%	1%
	... facilitent les apprentissages de l'étudiant	65,4%	31,5%	3,1%
	... sont susceptibles d'avoir un impact sur la réussite de l'étudiant aux examens	74,5%	22,1%	3,4%

56,7% des étudiants de l'échantillon estiment que les pratiques pédagogiques employées par les enseignants durant les cours magistraux ont un impact positif sur leur motivation. Parmi ces individus, 41,4% ont un score de motivation supérieur à la moyenne (soit 71,42). Le cas de ceux ayant répondu de façon négative à cette question suscite plusieurs interrogations : leur réponse est-elle liée au fait qu'ils considèrent que les pratiques des enseignants n'ont aucune conséquence sur leur motivation, ou bien au contraire estiment-ils qu'elles l'influent de façon négative ? La formulation de la question intégrée au questionnaire présente en cela un défaut puisqu'elle ne permet pas de répondre à une telle interrogation. Elle mène néanmoins à constater que nombre d'étudiants considèrent que les pratiques des enseignants exercent un rôle sur leur motivation, ce rôle étant vu comme positif par plus de la moitié des individus.

De même, 50,4% pensent que les pratiques pédagogiques des enseignants contribuent à modifier leurs manières d'étudier. Parmi cette proportion, 70,8% estiment qu'elles leur permettent d'acquérir des manières d'étudier favorisant leur réussite aux examens. Près d'un tiers des étudiants (31,43%) jugent en outre que les pratiques des enseignants ont à la fois un impact positif sur leur motivation et qu'elles contribuent à modifier leurs manières d'étudier, tandis que 22,7% considèrent le contraire. Si cela n'est pas nécessairement le cas pour tous les étudiants, une majorité d'entre eux estime donc que les pratiques pédagogiques des enseignants influent sur leur motivation au moins ou sur leurs manières d'étudier. De même, 65,4% des étudiants considèrent que les pratiques des enseignants facilitent leurs apprentissages et près des trois quarts de l'échantillon répondent de façon positive à la question de savoir si ces pratiques sont susceptibles d'avoir un impact sur leur réussite aux examens. Ces résultats descriptifs

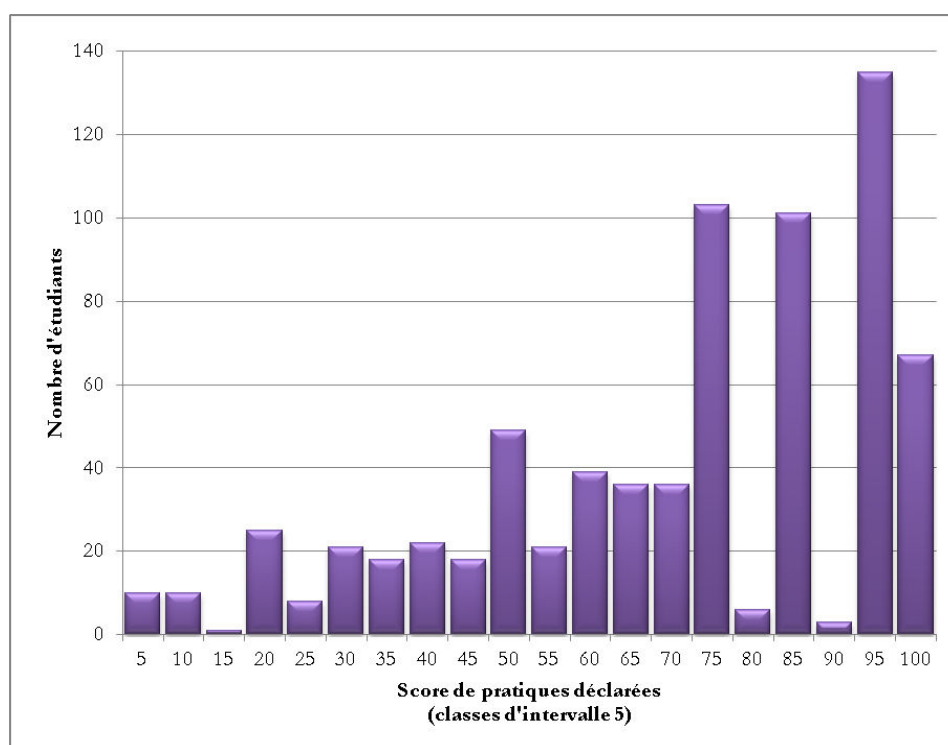
viennent par conséquent étayer l'hypothèse d'un effet des pratiques pédagogiques sur la scolarité des étudiants.

Finalement, plusieurs constats peuvent être formulés ici. D'abord, les étudiants n'ont pas une opinion massivement négative des pratiques de leurs enseignants. Afin de synthétiser les informations contenues par ces données, a d'ailleurs été construit un score sur 100 destiné à traduire l'avis des étudiants sur les pratiques pédagogiques de leurs enseignants¹⁵². C'est précisément ce score qui sera mobilisé dans ce travail sous le nom de « *pratiques déclarées* ». Plus il est proche de 100, plus il traduit une opinion positive de l'étudiant à l'égard des pratiques pédagogiques employées par les enseignants en cours magistral¹⁵³. Le diagramme suivant représente la dispersion de ces scores¹⁵⁴ :

¹⁵² Certes, les questions auxquelles ont eu à répondre les étudiants portaient davantage sur des dimensions des pratiques que sur des pratiques en tant que telles au sens précis du terme. Elles permettent tout de même d'obtenir un indice d'ordre général concernant le degré de satisfaction des étudiants vis-à-vis des pratiques des enseignants.

¹⁵³ Pour calculer ce score, ont été mobilisées toutes les questions de la dernière partie du questionnaire sauf la 55^{ème} (*pensez-vous que les pratiques pédagogiques de vos enseignants contribuent à modifier vos manières d'étudier*) et la 66^{ème} (*pensez-vous qu'en fin de compte les pratiques pédagogiques employées par l'ensemble de vos enseignants en cours magistral soient susceptibles d'avoir un impact sur votre réussite aux examens*). Il a en effet été considéré que les réponses à ces questions ne pouvaient être interprétées comme étant un avis plutôt positif ou non envers les pratiques des enseignants.

¹⁵⁴ N = 729 car 5 étudiants n'ont pas complété cette partie du questionnaire.

Graphique 27 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction du score de pratiques déclarées.

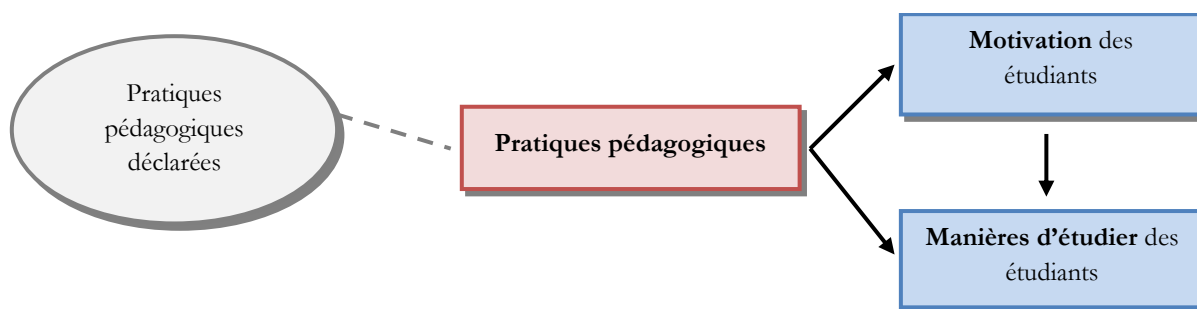
Le score moyen concernant cette variable s'élève à 68,14, l'écart type étant égal à 24,9. En ce sens, 68% des individus ont un score compris entre 43,24 et 93,04. La médiane se situe à 75 et est en cela relativement élevée. Le calcul du quartile inférieur et du quartile supérieur révèle que seuls 25% des étudiants ont un score inférieur à 52,27 et 25% un score supérieur à 90,91. Les étudiants ont de ce fait pour la majorité d'entre eux un score de « pratiques déclarées » relativement élevé, cette situation traduisant une opinion dans l'ensemble plutôt positive de ces pratiques. De tels résultats paraissent surprenants dans la mesure où d'autres travaux (Lahire, 1997 ; Mucchielli, 1998 ; Erlich, 1998 ; Rayou, 1999 ; Coulon et Paivandi, 2008) ont montré que régnait parfois une incompréhension entre enseignants et étudiants. Cependant, ce manque de synergie relèverait davantage d'une dimension relationnelle que d'une dimension pédagogique, comme l'évoque Mucchielli (1998) en montrant que plus de 40% des étudiants évoquent le « *contact avec les enseignants* » comme étant source de difficultés à l'université, ou plus récemment Coulon et Paivandi (2008) selon qui l'étudiant entrant à l'université est amené à « *réinterpréter ses rapports avec l'enseignant dans un cadre nouveau* ». D'ailleurs, ces derniers font état de quatre dimensions, relatives à la situation pédagogique, mentionnées par les étudiants comme sources de difficultés : la « *compréhension des attentes de l'enseignant* », « *l'animation pédagogique et la qualité de la communication développée par l'enseignant dans son cours* », la « *qualité humaine des relations interpersonnelles* » et enfin « *le travail universitaire* ». Outre la seconde, ces dimensions ne font pas

explicitement référence aux pratiques pédagogiques en tant que telles mises en œuvre par les enseignants durant le cours. Selon Bru (2004), les étudiants ne portent de surcroît finalement pas un jugement particulièrement négatif sur la manière dont « *l'enseignement universitaire* » est dispensé. Il semble en être de même pour les individus de l'échantillon. Néanmoins, les résultats présentés ici sont à relativiser. En effet, seuls les étudiants présents lors des cours magistraux ont complété le questionnaire. Il aurait été intéressant de pouvoir questionner les étudiants absents afin de connaître les motifs de leur non assiduité : il est probable que le fait de ne pas apprécier la façon d'enseigner des enseignants contribue à l'expliquer, dans la mesure où cette raison est de plus citée par près d'un tiers des étudiants de l'échantillon. Dans ce cas, on peut supposer que si la totalité des étudiants inscrits dans les différentes filières auprès desquelles nous avons investigué avaient répondu à ce questionnaire, les taux présentés ci-dessus prendraient une tournure plus négative. Par ailleurs, on peut se demander si les étudiants sont réellement satisfaits des pratiques de leurs enseignants en cours magistral, ou s'ils s'en déclarent satisfaits parce qu'ils n'ont en réalité pas véritablement le choix : on peut imaginer qu'ils entrent à l'université avec des *a priori* sur le déroulement d'un cours magistral. Ignorant le fait que d'autres types de pratiques les rendant davantage acteurs de leurs apprentissages peuvent également être employées lors d'un cours magistral, cette situation les conduirait à estimer que les pratiques mises en œuvre par les enseignants sont conformes aux méthodes généralement mobilisées durant ce type de cours et donc satisfaisantes.

Néanmoins, ces résultats ont permis de montrer que les pratiques déclarées par les étudiants, de l'avis de plus de la moitié d'entre eux, influaient notamment sur leur motivation et leurs manières d'étudier.

VIII.1.2. Effet des pratiques déclarées sur la motivation et les manières d'étudier des étudiants

L'une des hypothèses formulées dans le cadre de ce travail est que les pratiques déclarées par les étudiants exercent un effet sur leur motivation et leurs manières d'étudier. Les relations postulées et que nous cherchons à vérifier ici sont de ce fait illustrées comme suit :

Figure 13 : Relations postulées entre pratiques pédagogiques déclarées, motivation et manières d'étudier des étudiants.

Pour caractériser les liens existants entre ces différentes variables, a d'abord été examiné l'effet brut exercé par les pratiques déclarées sur la motivation et les manières d'étudier. Les modèles construits sont les suivants¹⁵⁵ :

- ❖ **Modèle 1 :** *Score de motivation* = f (pratiques déclarées)
- ❖ **Modèle 2 :** *Score de manières d'étudier* = f (pratiques déclarées)

Tableau 36 : Effet brut des pratiques déclarées sur la motivation et les manières d'étudier des étudiants.

	Modèle 1 (N = 728)		Modèle 2 (N = 728)	
	Coef.	Sign.	Coef.	Sign.
Pratiques déclarées	0,324	***	0,144	***
Constante	60,624		50,845	
R² ajusté	10,4%		2%	

L'effet brut des pratiques déclarées sur la motivation et les manières d'étudier est positif et significatif au seuil de 1%. Il est toutefois plus important en ce qui concerne la motivation de l'étudiant, les pratiques déclarées expliquant 10,4% du score de motivation mais uniquement 2% de celui de manières d'étudier. Ces résultats tendent à montrer que les pratiques des enseignants tiennent un rôle dans l'explication de la motivation et des manières d'étudier. Une question se pose alors : cet effet perdure-t-il lorsque les étudiants présentent des caractéristiques semblables ? Pour le savoir, ont été insérées dans les modèles explicatifs des variables de contrôle (cf annexe 8). Par conséquent, le modèle 3 vise à expliquer la motivation à travers les

¹⁵⁵ Les scores de motivation et de manières d'étudier mobilisés dans ces analyses sont ceux présentés dans le chapitre V de la troisième partie.

variables de contrôle. Dans le modèle 4 ont été insérées les pratiques déclarées afin d'en dégager l'effet net. Celui-ci se traduit donc comme suit :

Modèle 4¹⁵⁶ : Score de motivation = f (CSP du chef de famille, type de logement occupé durant l'année universitaire, type de baccalauréat obtenu, fait d'avoir déjà été étudiant l'année précédente, score de manières d'étudier, pratiques déclarées).

Tableau 37 : Effet net des pratiques déclarées sur la motivation des étudiants¹⁵⁷.

		Modèle 3 N = 733		Modèle 4 N = 728	
Modalité de référence	Modalité Active	Coef.	Sign.	Coef.	Sign.
CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES, CONDITIONS DE VIE					
CSP du chef de famille favorisée	CSP du chef de famille défavorisée	-0,002	ns	-0,21	ns
	CSP du chef de famille moyenne	0,075	**	-0,72	**
Logement chez les parents	Logement en résidence universitaire	0,046	ns	0,017	ns
	Autre type de logement	0,088	**	0,073	**
PASSE SCOLAIRE					
Bac S	Bac littéraire	-0,119	***	-0,089	**
	Bac ES	-0,106	**	-0,068	*
	Bac technologique, professionnel ou autre	-0,152	***	-0,123	***
Pas étudiant l'an passé	Déjà étudiant l'an passé	0,055	*	-0,054	*
SCORE DE MANIERES D'ETUDIER		0,512	***	0,464	***
PRATIQUES PEDAGOGIQUES DECLAREES				0,247	***
Constante		46,670		39,541	
R² ajusté		28,1%		32,5%	

¹⁵⁶ A au préalable été testé l'effet de toutes les variables de contrôle sur la motivation des étudiants. Le genre de l'individu, le niveau de diplôme de la mère, le fait d'être boursier, la session d'obtention et la mention obtenue au baccalauréat ainsi que le fait d'avoir redoublé dans le primaire ou secondaire n'exercent aucun effet significatif sur la motivation des étudiants. Ces variables n'ont donc pas été intégrées dans les modèles 3 et 4. Les variables de contrôle sont en définitive les suivantes : CSP du chef de famille, type de logement occupé durant l'année universitaire, type de baccalauréat obtenu, fait d'avoir déjà été étudiant l'année précédente et score de manières d'étudier.

¹⁵⁷ Dans l'ensemble des modèles présentés dans ce travail, le seuil de significativité se lit comme suit : 1%***, 5%***, 10%*, ns >10% (ou autrement dit non significatif).

Les caractéristiques sociodémographiques des étudiants et leurs conditions de vie exercent un effet mineur sur leur motivation. Certes, les étudiants issus de milieu moyen présentent, toutes choses égales par ailleurs, une moins grande motivation que ceux issus de milieu social favorisé. Par ailleurs, le fait de résider dans un autre type de logement que chez les parents ou en résidence universitaire est associé à un avantage significatif au seuil de 5%. Néanmoins, les coefficients associés à ces deux variables sont peu élevés. Ces dernières ne constituent pas les facteurs les plus déterminants dans l'explication de la motivation des étudiants. Parmi les variables liées au passé scolaire, seules deux exercent un impact significatif sur la motivation : il s'agit du type de baccalauréat obtenu et du fait d'avoir déjà été étudiant l'année précédente. Ainsi, les titulaires d'un baccalauréat littéraire, économique et social, ainsi que professionnel ou technologique, en comparaison aux bacheliers scientifiques, voient leur score de motivation diminuer. C'est concernant les bacheliers technologiques et professionnels que cet effet est le plus important. Ces résultats rejoignent ceux de Lambert-Le Mener (2012). Cette dernière, dressant le profil des étudiants motivés par rapport à celui des « *non motivés* », montre que les bacheliers scientifiques sont plus nombreux dans le groupe des étudiants motivés que les bacheliers technologiques ou professionnels. Un tel constat peut sans doute s'expliquer par le fait que la poursuite d'études à l'université ne constitue pas pour ces bacheliers la voie « *naturelle* » (Ryk, 2012). D'ailleurs, plus d'un tiers auraient préféré bénéficier d'un autre type d'orientation. Ces étudiants vivent de profondes ruptures avec leur scolarité au lycée en termes de « *contenus intellectuels* » (Coulon, 2005). On peut donc facilement imaginer que cette situation ait des conséquences sur leur sentiment de compétence par exemple (c'est le cas pour 65% d'entre eux) et dans un sens plus général sur leur motivation.

Le fait d'avoir déjà été étudiant l'année précédente est lui aussi un facteur jouant négativement sur la motivation des individus. Ce résultat semble cohérent dans la mesure où ce que Bandura (1997) nomme les « *expériences actives de maîtrise* », ou autrement dit les performances antérieures de l'individu, constituent la principale source à l'origine du sentiment d'efficacité personnelle de l'individu et donc de sa motivation. Une expérience antérieure négative, comme il peut en être le cas lors d'un redoublement, est donc susceptible d'affecter la motivation de l'étudiant. Cet effet est cependant peu significatif. Le score de manières d'étudier constitue la variable la plus explicative de la motivation des étudiants : un point de plus au score de manières d'étudier apporte plus d'un demi point de plus au score de motivation. Plus les étudiants adoptent des manières d'étudier favorables à leurs apprentissages, plus ils sont motivés. Une telle relation n'a pas été postulée dans nos hypothèses. Pour l'expliquer, on peut supposer que plus l'étudiant

s'investit dans son travail personnel, plus il a un fort sentiment d'être compétent dans la réalisation de ce travail, sa motivation s'en trouvant alors accrue si l'on se réfère aux théories de la motivation de Deci et Ryan (1985), de Bandura (1997) et de Viau (1998). Par ailleurs, cet investissement dans son travail personnel peut être vu comme le reflet d'un sentiment selon lequel l'étudiant estime que ce travail est utile à accomplir et y accorde une certaine valeur. Or, la perception de la valeur d'une activité constitue d'après le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1998) l'un des principaux déterminants de la motivation.

Mais surtout, le modèle 4 indique que les pratiques déclarées par les étudiants exercent un effet positif et très significatif sur leur motivation. Un point de plus au score de pratiques déclarées apporte 0,247 points de plus au score de motivation. L'effet des pratiques déclarées, en comparaison au modèle 1, est par conséquent moins élevé lorsqu'est adopté un raisonnement toutes choses égales par ailleurs. De plus, le modèle 4 permet d'expliquer 32,5% de la variance des scores de motivation des étudiants. Mais, tandis que l'effet brut des pratiques déclarées sur la motivation s'élevait à 10,4%, l'effet net de cette variable se situe à 4,4% lorsque sont contrôlées les caractéristiques personnelles des étudiants.

L'impact, toutes choses égales par ailleurs, des pratiques déclarées sur les manières d'étudier des étudiants est tout autre :

Tableau 38 : Effet net des pratiques déclarées sur les manières d'étudier des étudiants¹⁵⁸.

		Modèle 5 N = 732		Modèle 6 N = 728	
Modalité de référence	Modalité Active	Coef.	Sign.	Coef.	Sign.
CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES					
Femme	Homme	-0,167	***	-0,178	***
PASSE SCOLAIRE					
Bac S	Bac littéraire	0,098	**	0,096	**
	Bac ES	0,010	ns	0,007	ns
	Bac technologique, professionnel ou autre	0,027	ns	0,027	ns
Mention passable au baccalauréat	Mention assez bien	0,009	ns	0,007	ns
	Mention bien ou très bien	0,118	***	0,117	***
Pas de redoublement dans le primaire ou secondaire	Au moins un redoublement dans le primaire ou secondaire	0,065	**	0,067	**
Pas étudiant l'an passé	Déjà étudiant l'an passé	0,098	***	0,102	***
SCORE DE MOTIVATION		0,492	***	0,484	***
PRATIQUES PEDAGOGIQUES DECLAREES				-0,024	ns
Constante		19,100		20,573	
R ² ajusté		30,9%		29,9%	

Les hommes obtiennent, toutes choses égales par ailleurs, un score de manières d'étudier inférieur à celui des femmes. En d'autres termes, les filles optent davantage que les hommes pour des manières d'étudier favorables à leur réussite. Une explication à ce résultat réside sans doute dans le fait que Frickey et Primon (2003) décrivent les filles comme étant plus studieuses et les garçons comme adoptant un comportement en termes de pratiques d'étude plus « *minimaliste* », moins favorable à la réussite. Ce modèle indique également que les bacheliers littéraires bénéficient d'un avantage très significatif, en comparaison aux bacheliers scientifiques, en termes de manières d'étudier. Cette situation peut s'expliquer par le fait que les filières enquêtées dans le cadre de notre travail se réfèrent davantage à des disciplines littéraires que

¹⁵⁸ De même que pour l'explication de la motivation, a préalablement été testé l'effet de toutes les variables de contrôle sur les manières d'étudier des étudiants. Puis, ont été incluses dans les modèles 5 et 6 uniquement celles exerçant un effet significatif sur ce facteur, soit le genre de l'étudiant, le type de baccalauréat obtenu, la mention au baccalauréat, le fait d'avoir redoublé dans le primaire ou le secondaire, le fait d'avoir déjà été étudiant l'année précédente et le score de motivation.

scientifiques. Il paraît alors cohérent de considérer que les étudiants titulaires d'un baccalauréat littéraire ont développé des méthodes de travail qui sont plus en adéquation avec ce qui est attendu d'eux en première année. Même si ce raisonnement reste à considérer avec précautions, on peut penser que si notre terrain d'enquête portait sur des sciences « dures », cette tendance serait peut-être amenée à s'inverser et que les bacheliers scientifiques deviendraient ceux ayant le score de manières d'étudier le plus élevé. Par ailleurs, les individus s'étant vus décerner la mention bien ou très bien au baccalauréat ont un score de manières d'étudier significativement plus élevé que ceux ayant obtenu la mention passable. On peut alors émettre ici l'hypothèse selon laquelle l'attribution d'une « bonne » mention au baccalauréat est elle-même liée aux pratiques d'étude adoptées au lycée. Ces étudiants ayant peut-être fait preuve de plus de sérieux et de rigueur dans leur travail personnel durant leur scolarité dans le secondaire continueraient de bénéficier d'un avantage de ce point de vue une fois entrés à l'université. En d'autres termes, ces étudiants auraient déjà dans le secondaire appris à apprendre « efficacement ». Les étudiants ayant vécu au moins un redoublement dans le primaire ou le secondaire ont, eux aussi, un score de manières d'étudier plus élevé que ceux n'ayant jamais redoublé. L'année redoublée leur a possiblement permis d'acquérir des méthodes de travail correspondant davantage à ce qu'une scolarité à l'université implique en termes de travail personnel. Il en est de surcroît certainement de même pour ceux ayant déjà été étudiants l'année précédente : ces individus sont déjà familiarisés avec le système d'enseignement supérieur et pour la plupart avec le système universitaire, ils ne sont pas confrontés à une véritable modification de leur « *rapport aux règles et aux savoirs* »¹⁵⁹ et ont en toute logique assimilé les difficultés générées par l'apprentissage du métier d'étudiant (Romainville, 2000). Ils ont en ce sens une meilleure connaissance des manières d'étudier qu'il convient d'adopter pour favoriser leurs apprentissages et sont plus à même d'établir, en toute connaissance de cause, des stratégies d'apprentissage.

Le score de motivation joue lui aussi un rôle sur les manières d'étudier : on constate à travers le modèle 5 qu'un point de plus au score de motivation augmente de 0,492 points celui de manières d'étudier. L'hypothèse d'un impact de la motivation des étudiants sur leurs manières d'étudier est par là même validée. Ce constat rejoint en outre celui de Lambert-Le Mener (2012) selon qui le « *profil motivationnel* » des étudiants est lié à leurs pratiques d'étude, les plus motivés optant pour les manières d'étudier réclamant le plus grand investissement de leur part.

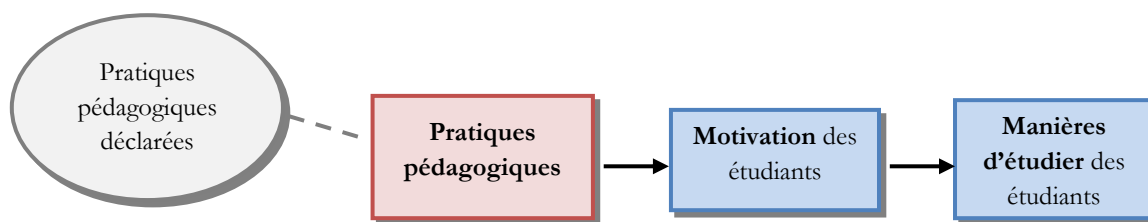
¹⁵⁹ Cette modification du « *rapport aux règles et aux savoirs* » lors de l'entrée en première année universitaire est évoquée par Coulon (2005).

Enfin, le modèle 6 indique que la variable cible, c'est-à-dire les pratiques pédagogiques déclarées par les étudiants, n'exercent toutes choses égales par ailleurs aucun effet sur les manières d'étudier des étudiants. D'autres modèles ont été testés afin d'observer si l'effet des pratiques déclarées était susceptible de varier en fonction du « niveau » de manières d'étudier. En d'autres termes, nous avons cherché à savoir si cette variable exerçait un effet significatif sur les manières d'étudier des individus s'étant vus attribuer les plus faibles scores et *a contrario* les scores les plus élevés de manières d'étudier. Cependant, ce travail n'a pas permis de mettre au jour, toutes choses égales par ailleurs, aucun lien significatif entre ces variables.

Finalement, a été exposé au cours de la première partie de ce travail le fait que les théories de la motivation de Deci et Ryan (1985), de Bandura (1997) et dans une autre mesure le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1998), sur lesquels s'appuie notre réflexion, laissent entrevoir l'existence d'un effet du contexte d'apprentissage sur la motivation des étudiants. Or, les résultats présentés dans cette section permettent de confirmer l'hypothèse d'un effet des pratiques pédagogiques déclarées par les étudiants sur ce facteur. En effet, plus les étudiants ont une opinion favorable des pratiques de leurs enseignants, plus ils sont motivés. Ces résultats semblent obéir à une certaine logique : il a été montré que les étudiants portaient globalement un jugement positif à l'égard des pratiques des enseignants. Il est alors cohérent de constater que cette opinion influe positivement sur leur motivation. Cet impact est toutefois de faible ampleur en comparaison à celui des manières d'étudier dont l'effet net sur la motivation s'élève à 23,6%. D'autre part, les modèles de régression exposés ici montrent que toutes choses égales par ailleurs, il ne semble exister aucun lien entre manières d'étudier et pratiques pédagogiques déclarées par les étudiants. Toutefois, a également été construit un nouveau modèle destiné à expliquer, toutes choses égales par ailleurs, le score de manières d'étudier, mais excluant la motivation comme variable explicative¹⁶⁰. Dans ce cas, les pratiques déclarées sont associées à un coefficient positif (+0,127) et significatif au seuil de 1%. En conséquence, on ne peut ici résolument conclure à une absence d'effet de cette variable sur les pratiques d'étude des jeunes entrants à l'université. En effet, a été mis en évidence dans ce travail un effet des pratiques déclarées sur la motivation, cette variable ayant elle-même un impact sur les manières d'étudier. De ce fait, on peut postuler l'existence d'un effet indirect des pratiques déclarées sur les manières d'étudier transitant, par la motivation des étudiants :

¹⁶⁰ Le modèle construit est donc le suivant : Score de manières d'étudier = f (CSD, conditions de vie, passé scolaire, pratiques pédagogiques déclarées).

Figure 14 : Relation postulée entre pratiques déclarées, motivation et manières d'étudier des étudiants.

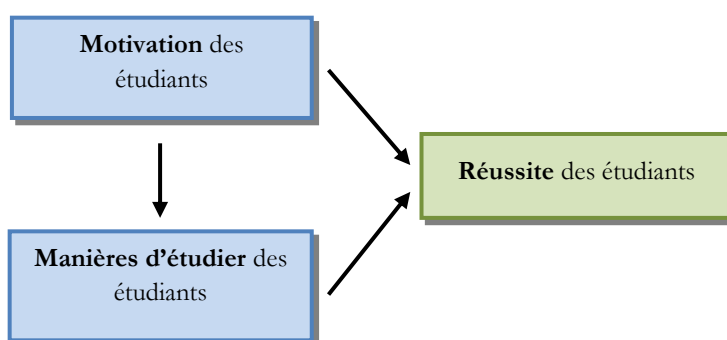


Il est probable que les pratiques déclarées, en influant sur la motivation des étudiants, jouent par ce biais aussi un rôle sur leurs manières d'étudier. Il convient à présent d'examiner les liens entretenus entre motivation, manières d'étudier des étudiants et réussite.

VIII.2. Motivation et manières d'étudier : quel rôle sur la réussite ?

Comme évoqué dans notre problématique, nous avons pour hypothèse que les pratiques pédagogiques des enseignants influent sur la réussite des étudiants. Néanmoins, afin de pouvoir vérifier ces liens toutes choses égales par ailleurs, il convient au préalable de se pencher sur le rôle joué par la motivation et les manières d'étudier sur la réussite. Les relations que nous cherchons à expliquer ici sont donc les suivantes :

Figure 15 : Relations postulées entre motivation, manières d'étudier et réussite des étudiants.



Les résultats présentés dans la partie précédente ont déjà permis de montrer que la motivation jouait un effet sur les manières d'étudier des étudiants. Aussi concentrerons-nous ici notre attention sur l'impact exercé par la motivation dans un premier temps, puis les manières d'étudier dans un second temps, sur la réussite des jeunes inscrits en première année universitaire.

VIII.2.1. Effet de la motivation sur la réussite

Le passage en revue de la littérature portant sur le sujet montre que la motivation de l'étudiant apparaît comme un facteur à ne pas négliger lorsque l'on cherche à expliquer sa réussite. Comme en témoignent les multiples théories dont elle a fait l'objet, la motivation d'un individu peut être appréhendée de diverses manières. Dans le cadre de ce travail, elle l'a été à travers différents indicateurs¹⁶¹. Dans un premier temps, l'ensemble de ces indicateurs a été mobilisé dans des modèles de régression destinés à expliquer les résultats des étudiants aux examens et la validation de l'année. Le coefficient de détermination obtenu s'élève à 15,1% pour la note moyenne du premier semestre, 9,4% pour la note du second et 16,1% pour la probabilité de valider l'année. Afin de tester leur effet toutes choses égales par ailleurs, ces indicateurs ont ensuite été contrôlés par les caractéristiques sociodémographiques, les conditions de vie et les caractéristiques scolaires dont on sait qu'elles jouent sur la réussite des étudiants¹⁶². Le tableau suivant présente l'effet toutes choses égales par ailleurs des indicateurs de motivation sur la note moyenne obtenue au semestre 1 (modèle 7) et sur celle au semestre 2 (modèle 8). Afin d'en faciliter la lecture, ne sont présentées ci-dessous que les variables significatives :

¹⁶¹ Cf tableau des variables mobilisées pour le calcul du score de motivation en annexe 2.

¹⁶² Ont en effet au préalable été construits des modèles de régression intégrant les caractéristiques sociodémographiques, les conditions de vie et le passé scolaire des étudiants comme variables explicatives de la note moyenne obtenue au semestre 1, de celle obtenue au semestre 2 et de la probabilité de valider l'année. Ce travail a permis de mettre en lumière le fait que parmi l'ensemble de ces variables, seuls le genre de l'individu, le type de logement occupé, le type de baccalauréat obtenu, le fait de l'avoir eu dès la première session, la mention obtenue au bac, le nombre de redoublements dans le primaire et le secondaire et enfin le fait d'avoir déjà été étudiant l'année précédente tiennent, toutes choses égales par ailleurs, un rôle explicatif significatif dans la réussite. Par conséquent, seules ces variables ont été intégrées dans les modèles suivants.

Tableau 39 : Effet des indicateurs de motivation sur la réussite.

		Modèle 7 Semestre 1 (N = 595)		Modèle 8 Semestre 2 (N = 543)	
Modalité de référence	Modalité active	Coef.	Sign.	Coef.	Sign.
CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES, CONDITIONS DE VIE					
Femme	Homme	-0,106	***	-0,126	***
Logement chez les parents	Logement en résidence universitaire	-0,273	ns	0,002	ns
	Autre type de logement	0,103	ns	0,097	**
PASSE SCOLAIRE					
Bac S	Bac littéraire	-0,229	***	-0,272	***
	Bac ES	-0,210	***	-0,191	***
	Bac technologique, professionnel ou autre	-0,344	***	-0,348	***
Bac obtenu au rattrapage	Bac obtenu en 1ère session	0,142	***	0,099	***
Mention passable au Bac	Mention assez bien au Bac	0,131	***	0,134	***
	Mention bien ou très bien au Bac	0,335	***	0,315	***
Pas de redoublement dans le primaire ou secondaire	Au moins un redoublement dans le primaire ou secondaire	-0,133	***	-0,119	***
Pas étudiant l'an passé	Déjà étudiant l'an passé	0,120	***	0,127	***
INDICATEURS DE MOTIVATION					
Pas préféré autre type d'orientation	Aurait préféré un autre type d'orientation	-0,067	**	-0,043	ns
Ne se sent pas compétent	Se sent suffisamment compétent	0,184	***	0,113	***
Estime les enseignements inutiles pour obtenir la licence	Estime les enseignements utiles pour obtenir la licence	0,084	***	0,079	**
Estime les enseignements inutiles pour son futur métier	Estime les enseignements utiles pour son futur métier	0,060	*	0,097	***
N'est jamais absent	Est souvent absent	-0,115	***	-0,057	ns
Ne rattrape pas les cours	Rattrape les cours	0,047	ns	0,096	**
Révisé durant tout le semestre	Révisé uniquement avant les examens	-0,076	**	-0,041	ns
Constante		7,956		6,776	
R ² ajusté		43,2%		36,5%	

Sous contrôle des indicateurs de motivation, le genre de l'étudiant constitue une variable déterminante : les garçons obtiennent de moins bons résultats que les filles. Le type de

logement n'a lui en revanche d'effet qu'au second semestre, lorsque l'individu réside dans un autre lieu que chez ses parents. Les variables liées au passé scolaire sont toutes fortement explicatives de la note moyenne obtenue aux examens. En ce qui concerne à présent les indicateurs de la motivation, sur les 16 variables insérées dans les modèles, seules 7 exercent un effet sur les notes des étudiants au moins à l'un des deux semestres. Les théories de la motivation de Deci et Ryan (1985) et Bandura (1997) ainsi que le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1996, 1998) considèrent le sentiment qu'a l'individu d'être « compétent » ou « efficace » dans la réalisation d'une tâche comme déterminants pour sa motivation. Or, ce sentiment de compétence exerce ici un impact important sur les résultats des étudiants aux examens : un étudiant se sentant compétent pour réussir dans la filière obtient 0,184 points de plus au premier semestre et 0,113 points au second, en comparaison à un individu doutant de sa compétence. Par ailleurs, la construction d'un modèle de régression logistique intégrant ces mêmes variables¹⁶³ indique que ce facteur figure parmi les plus significatifs (seuil de 1%) : un étudiant se sentant compétent a 2,175 fois plus de chances de valider sa première année. De même, Viau (1996) évoque la perception qu'ont les individus de la valeur de l'activité comme constituant l'un des déterminants de la motivation de l'étudiant. Nos résultats montrent que cet indicateur, bien que le coefficient qui lui est associé soit moins élevé qu'en ce qui concerne le sentiment de compétence, joue un rôle non négligeable dans l'explication des résultats obtenus par les étudiants aux deux semestres. Néanmoins, le fait d'estimer les enseignements utiles pour obtenir la licence est davantage significatif au premier semestre, tandis qu'à l'inverse le sentiment que les enseignements dispensés seront utiles dans l'exercice du futur métier influe surtout sur les notes du second semestre. Cette présente situation peut peut-être s'expliquer par le fait que les étudiants, ayant une meilleure vision au second semestre des enseignements qui leur sont dispensés, commencent à se forger une idée plus précise du métier qu'ils souhaitent exercer. Il est donc envisageable que le fait d'être convaincu que les enseignements pourront être mobilisés dans le cadre de leur future profession motive davantage les étudiants à s'investir, de manière à la fois quantitative et qualitative, dans leur travail personnel et à ainsi obtenir de meilleurs résultats. Ce facteur octroie en outre près de deux fois plus de chances de valider la première année¹⁶⁴. A l'image des travaux de Soulié (2002), il ressort également que l'assiduité constitue une dimension explicative significative des notes obtenues par les étudiants, mais cela uniquement au premier semestre. Cette situation est sans doute liée au fait que les étudiants ont au second semestre noué des

¹⁶³ Ce modèle permet d'expliquer 38,1% de la probabilité de valider la première année.

¹⁶⁴ Coefficient B = 1,941, significatif au seuil de 1%.

relations avec leurs collègues, leur permettant ainsi plus facilement de rattraper les cours auxquels ils ont été absents. Les lieux tels que la bibliothèque universitaire ou la bibliothèque de section leur sont en outre certainement plus familiers et on peut imaginer qu'ils s'y rendent plus facilement qu'au premier semestre pour compléter un cours auquel ils n'auraient pas assisté. Par ailleurs, l'assiduité intervient également de façon significative sur la probabilité de valider la première année : un étudiant souvent absent voit ses chances de validation divisées par 1,7. Il en est de même du fait de rattraper les cours : un étudiant effectuant cette pratique voit ses chances multipliées par 4 de valider son année. Cette variable exerce également un effet sur les résultats du second semestre. Enfin, deux variables influent négativement sur les notes obtenues au premier semestre mais pas sur celles du second, ni la probabilité de valider l'année : il s'agit d'une part du fait de préférer un autre type d'orientation et d'autre part de réviser uniquement avant les examens.

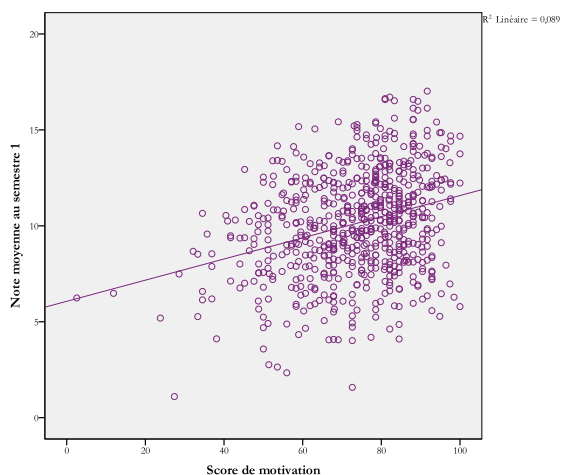
Nombre d'indicateurs de la motivation n'exercent aucune influence sur la réussite des étudiants et ne sont pas apparents dans ce tableau. Il en est à titre d'exemple le cas du nombre d'heures de travail hebdomadaire fournies par l'étudiant : ceux travaillant plus de 10 heures par semaine ne se voient conférer aucun avantage par rapport à ceux s'investissant moins de 5 heures par semaine dans ce travail. Ce résultat est surprenant dans la mesure où certains auteurs, comme Millot et Orivel (1980) et Grignon et Gruel (1999), ont montré que le temps personnel passé à travailler était significativement associé à la réussite. Néanmoins, on peut supposer que l'effet de cette variable, comme, l'ont mis en évidence Frickey et Primon (2003), diffère selon la filière d'inscription des étudiants. En outre, peu d'étudiants, parmi les individus de l'échantillon, exercent une activité rémunérée parallèlement à leurs études. On peut supposer que l'effet de cette variable serait davantage significatif si nous avions investigué auprès d'étudiants d'autres cycles ou bien plus souvent concernés par une activité rémunérée. Il en est de même du sentiment d'intégration de l'étudiant : son impact est non significatif. Ce résultat est toutefois à relativiser dans la mesure où seuls à peine plus de 9% des étudiants de l'échantillon ont répondu ne pas se sentir intégrés à l'université.

En définitive, les modèles construits ici permettent d'expliquer 43,2% de la variance des notes au premier semestre, 36,5% au second et 38,1% de la probabilité de valider l'année.

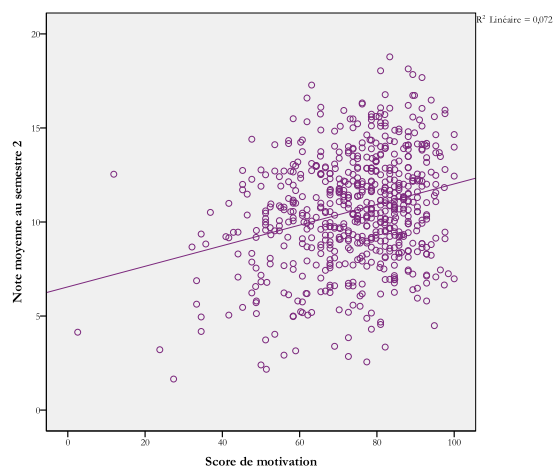
Si les modèles commentés jusqu'à présent permettent d'obtenir une meilleure vision des variables liées à la motivation qui exercent, dans leur individualité, un effet sur les notes obtenues par les étudiants aux examens, rappelons qu'afin d'avoir une vision plus synthétique

de l'état de la motivation des étudiants, a été construit pour chacun d'entre eux un score de motivation. Les relations graphiques entretenues entre la note moyenne obtenue au premier et au second semestre d'une part et le score de motivation d'autre part sont représentées ci-dessous :

Graphique 29 : Corrélation entre la note moyenne obtenue au semestre 1 et le score de motivation.



Graphique 28 : Corrélation entre la note moyenne obtenue au semestre 2 et le score de motivation.



Plus le score de motivation est élevé, plus la note moyenne obtenue au premier semestre l'est également. Il en est de même concernant le second semestre. Le score de motivation explique à lui seul 8,9% de la variance des notes obtenues par les étudiants au premier semestre et 7,2% au second semestre. Des modèles visant à mettre en lumière l'effet net du score de motivation sur la note moyenne obtenue au semestre 1 et au semestre 2 ont ensuite été construits¹⁶⁵ :

¹⁶⁵ De même que précédemment, n'ont été insérées que les caractéristiques sociodémographiques, les conditions de vie et les caractéristiques scolaires exerçant un effet significatif sur la réussite des étudiants.

Tableau 40 : Effet du score de motivation sur la réussite.

		Modèle 9 Semestre 1 (N = 692)		Modèle 10 Semestre 2 (N = 632)	
Modalité de référence	Modalité active	Coef.	Sign.	Coef.	Sign.
CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES, CONDITIONS DE VIE					
Femme	Homme	-0,096	***	-0,129	***
Logement chez les parents	Logement en résidence universitaire	-0,012	ns	-0,005	ns
	Autre type de logement	0,020	ns	0,071	*
PASSE SCOLAIRE					
Bac S	Bac littéraire	-0,267	***	-0,286	***
	Bac ES	-0,239	***	-0,191	***
	Bac technologique, professionnel ou autre	-0,373	***	-0,341	***
Bac obtenu au rattrapage	Bac obtenu en 1ère session	0,121	***	0,095	***
Mention passable au Bac	Mention assez bien au Bac	0,149	***	0,144	***
	Mention bien ou très bien au Bac	0,359	***	0,321	***
Pas de redoublement dans le primaire ou secondaire	Au moins un redoublement dans le primaire ou secondaire	-0,142	***	-0,126	***
Pas étudiant l'an passé	Déjà étudiant l'an passé	0,164	***	0,163	***
SCORE DE MOTIVATION		0,201	***	0,184	***
Constante		7,392		7,734	
R² ajusté		40,1%		35,2%	

Ces modèles permettent d'une part d'expliquer 40,1% au premier semestre et 35,2% au second de la variance des notes des étudiants. Ils indiquent d'autre part que le score de motivation tient un rôle significatif au seuil de 1% dans l'explication des résultats des étudiants : un point de plus au score de motivation apporte 0,201 points de plus à la note moyenne du premier semestre et 0,184 points à celle du second. Cependant, cet impact reste inférieur à celui des caractéristiques scolaires des étudiants, puisqu'à titre d'exemple, un étudiant titulaire d'un baccalauréat professionnel ou technologique plutôt que scientifique voit diminuer sa note au premier et au second semestre de plus de 0,3 points. Par ailleurs, ces mêmes variables ont été introduites dans un modèle de régression logistique destiné à expliquer la probabilité qu'un étudiant de valider l'année : la part de variance expliquée s'élève dans ce cas à 33,2%. Les résultats indiquent de surcroît qu'un point de plus au score de motivation augmente de 1,035 fois les chances de

validation. Mais là encore, cet effet est moins conséquent que celui des caractéristiques scolaires : le fait d'obtenir une mention bien ou très bien plutôt que passable au baccalauréat multiplie, par exemple, par plus de 8 les chances de valider la première année. Cette variable ne permet de surcroît qu'un faible gain de variance expliquée en comparaison au modèle intégrant uniquement les caractéristiques sociodémographiques, les conditions de vie et le passé scolaire des étudiants : 3,7 points au semestre 1, 3,1 points au semestre 2 et 4,3 points en ce qui concerne la probabilité de valider l'année¹⁶⁶.

Finalement, la motivation telle qu'elle est appréhendée dans ce travail, même si son pouvoir explicatif est inférieur à celui des variables liées au passé scolaire, constitue un facteur important à prendre en compte puisqu'elle participe, comme l'a mis en avant Lambert-Le Mener (2012), à une meilleure compréhension du phénomène de la réussite. Intéressons nous à présent aux conséquences des manières d'étudier des étudiants sur leur réussite.

VIII.2.2. Impact des manières d'étudier sur la réussite

De même que pour la motivation, les manières d'étudier des étudiants ont été appréhendées à travers différents indicateurs¹⁶⁷. La construction de modèles de régression visant à connaître l'effet brut de ces indicateurs sur la réussite des étudiants aboutit à constater qu'ils permettent d'expliquer 4,4% au premier semestre et 5,7% au second de la variance de la note moyenne obtenue par les étudiants et 6,8% de la probabilité de valider la première année. Le pouvoir explicatif des manières d'étudier serait donc inférieur à celui de la motivation. Afin de vérifier l'effet toutes choses égales par ailleurs de l'ensemble des indicateurs de manières d'étudier sur la réussite des étudiants, ceux-ci ont été contrôlés, sur le même schéma d'analyse que pour la motivation, par les caractéristiques sociodémographiques, les conditions de vie et les caractéristiques scolaires des étudiants dont on sait déjà qu'elles influent sur la réussite. Le tableau suivant présente les résultats relatifs à la note moyenne obtenue au semestre 1 et au semestre 2. De nouveau, afin d'en simplifier la lecture, ne sont présentées que les variables significatives.

¹⁶⁶ Des modèles comprenant uniquement les caractéristiques sociodémographiques, les conditions de vie et le passé scolaire des étudiants ont en effet été construits. Ceux-ci permettent d'expliquer 36,4% de la variance des notes au premier semestre, 32,1% au second semestre et 28,9% de la probabilité de valider l'année.

¹⁶⁷ Cf tableau des variables mobilisées pour le calcul du score de manières d'étudier en annexe 2.

Tableau 41 : Effet des indicateurs de manières d'étudier sur la réussite.

		Modèle 11 Semestre 1 (N = 648)		Modèle 12 Semestre 2 (N = 592)	
Modalité de référence	Modalité active	Coef.	Sign.	Coef.	Sign.
CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES, CONDITIONS DE VIE					
Femme	Homme	-0,083	**	-0,123	***
Logement chez les parents	Logement en résidence universitaire	-0,014	ns	-0,010	ns
	Autre type de logement	0,021	ns	0,081	**
PASSE SCOLAIRE					
Bac S	Bac littéraire	-0,315	***	-0,303	***
	Bac ES	-0,275	***	-0,200	***
	Bac technologique, professionnel ou autre	-0,402	***	-0,353	***
Bac obtenu au rattrapage	Bac obtenu en 1ère session	0,139	***	0,097	***
Mention passable au Bac	Mention assez bien au Bac	0,147	***	0,139	***
	Mention bien ou très bien au Bac	0,351	***	0,315	***
Pas de redoublement dans le primaire ou secondaire	Au moins un redoublement dans le primaire ou secondaire	-0,146	***	-0,126	***
Pas étudiant l'an passé	Déjà étudiant l'an passé	0,128	***	0,134	***
INDICATEURS DES MANIERES D'ETUDIER					
Pas de stratégie	A mis en place une stratégie	0,106	***	0,075	**
N'éteint pas	Eteint la TV/radio quand il étudie	0,055	*	0,067	*
Ne consulte pas d'agenda	Consulte et tient à jour un agenda	0,015	ns	-0,69	**
Ne recopie jamais ses cours au propre	Recopie ses cours au propre	0,063	*	0,052	ns
Ne (re)fait jamais d'exercices	(Re)fait des exercices	0,084	**	0,106	***
Ne relit jamais ses notes avant d'aller en cours	Relit ses notes avant d'aller en cours	0,019	ns	0,065	*
Ne lit jamais les textes assignés avant d'aller en cours	Lit les textes assignés	-0,027	ns	-0,062	*
N'a jamais rencontré de difficultés pour la prise de notes	A déjà rencontré des difficultés pour prendre des notes en CM	-0,022	ns	-0,064	*
Pour réviser, effectue des lectures complémentaires	Pour réviser, se base sur ses notes de cours uniquement	0,016	ns	0,059	*
Constante		8,553		12,757	
R² ajusté		37,9%		34,3%	

Outre le genre et les caractéristiques scolaires des étudiants, seules deux variables liées aux manières d'étudier exercent un rôle très significatif sur les résultats des étudiants aux examens : il s'agit d'une part du fait d'avoir mis en place une stratégie pour réussir. Un individu ayant indiqué mettre en œuvre une stratégie se voit attribuer 0,106 points de plus sur la note moyenne obtenue au premier semestre et 0,075 sur celle du second, en comparaison à un étudiant ayant déclaré ne pas faire usage de stratégies. Ce résultat entre en cohérence avec les propos de Boulet et al. (1996) qui considèrent que la réussite à l'université peut en partie s'expliquer par les stratégies d'apprentissage adoptées par les étudiants. Néanmoins, il conduit également à certaines interrogations : est-ce le fait d'avoir mis en place des stratégies qui exerce un effet sur les notes des étudiants, ou est ce le fait d'être conscient d'avoir mis en œuvre ces stratégies ?

D'autre part, le fait de (re)faire des exercices constitue lui aussi un avantage très significatif pouvant conférer 0,084 à 0,106 points de plus sur les notes moyennes obtenues aux examens si l'étudiant opte pour une telle manière d'étudier. Cette situation peut sans doute s'expliquer par le fait que cette dernière témoigne d'une volonté de l'étudiant de s'impliquer dans ses apprentissages et d'effectuer un travail en profondeur. Or, les travaux de Frickey et Primon (2003), Romainville (2000) et Pirot et De Ketele (2000) tendent à démontrer que des manières d'étudier favorisant un apprentissage en profondeur sont davantage favorables à la réussite.

Néanmoins, ces variables perdent en significativité lorsque l'on cherche à expliquer la probabilité de valider la première année : la mise en place d'une stratégie devient significative au seuil de 5% et le fait de (re)faire des exercices au seuil de 10%. Les étudiants optant pour ces manières d'étudier, indépendamment l'une de l'autre ont, toutes choses égales par ailleurs, 1,5 à 1,7 fois plus de chances de valider leur année que les autres.

On note également un léger effet positif sur la note moyenne du premier et du second semestre du fait d'éteindre la télévision, la radio ou tout autre appareil audio vidéo lorsque l'étudiant travaille, mais cet impact disparaît lorsqu'il est testé sur la probabilité de valider la première année.

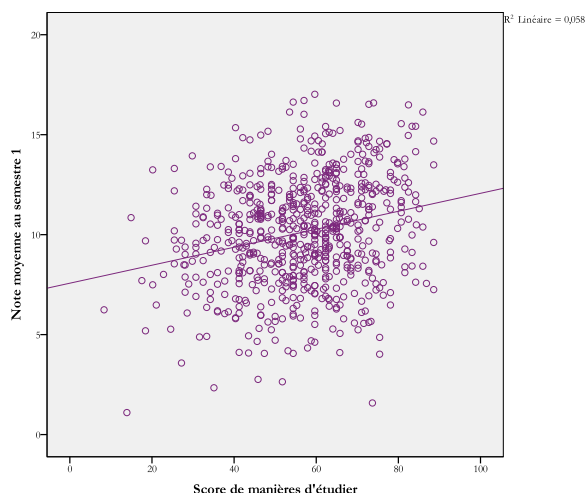
La tenue à jour et la consultation d'un agenda est quant à elle une variable qui exerce un effet significatif et négatif uniquement sur la note du second semestre. Ce résultat paraît surprenant dans la mesure où selon Romainville (2000), l'usage de ce type de matériel constitue une stratégie qui exerce un effet décisif sur la réussite. On peut alors supposer que l'effet négatif de cette variable est à relier à une utilisation non adéquate de l'agenda de la part des étudiants. De même, la lecture des textes assignés avant d'aller en cours est associée à un coefficient négatif

au second semestre, tandis que le fait de se baser uniquement sur ses notes de cours pour réviser constitue un avantage positif. Pour expliquer ce résultat, on peut faire l'hypothèse que les modalités selon lesquelles sont évaluées les connaissances des étudiants en première année les conduisent à opter pour des stratégies de surface qui certes permettent de réussir en premier cycle, mais qui ne se révèlent plus payantes dans les cycles supérieurs. Cependant, le coefficient associé à ces variables est faible, peu significatif et leur effet est nul au premier semestre et en ce qui concerne la probabilité de valider l'année.

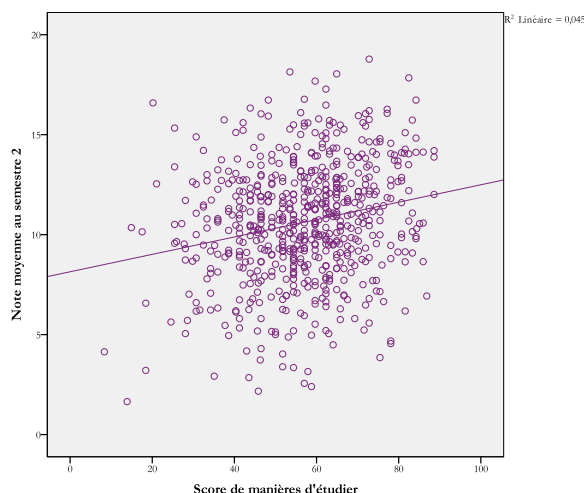
Ces modèles permettent en définitive d'expliquer 37,9% de la variance des notes des étudiants au premier semestre et 34,3% au second. Les variables liées aux manières d'étudier ont en cela un pouvoir explicatif inférieur de 6,7 points au premier semestre et 2,2 points au second en comparaison aux indicateurs de motivation. Il en est de même en ce qui concerne la probabilité de valider la première année : les indicateurs de manières d'étudier permettent d'expliquer 33% de la probabilité de valider l'année, tandis que les indicateurs de motivation avaient un pouvoir explicatif de 38,1%.

De même que pour la motivation, l'effet des manières d'étudier sur la réussite a également été appréhendé à l'appui de la construction d'un score de manières d'étudier. Les liens existant entre ce score et la note moyenne obtenue au semestre 1 et 2 sont représentés de la façon suivante :

Graphique 31 : Corrélation entre la note moyenne obtenue au semestre 1 et le score de manières d'étudier.



Graphique 30 : Corrélation entre la note moyenne obtenue au semestre 2 et le score de manières d'étudier.



La lecture de ces graphiques indique une relation positive et significative entre le score de manières d'étudier et les résultats des étudiants aux examens. Cette relation est en revanche moins forte que celle entretenue entre les notes des étudiants et le score de motivation. Le score de manières d'étudier permet, seul, d'expliquer respectivement 5,8% et 4,5% de la variance des notes des étudiants aux semestres 1 et 2. Des modèles de régression linéaire ont été construits afin de connaître le rôle joué par ce score, toutes choses égales par ailleurs, sur la note moyenne obtenue par les étudiants au semestre 1 ainsi qu'au semestre 2 :

Tableau 42 : Effet du score de manières d'étudier sur la réussite.

		Modèle 13 Semestre 1 (N = 692)		Modèle 14 Semestre 2 (N = 632)	
Modalité de référence	Modalité active	Coef.	Sign.	Coef.	Sign.
CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES, CONDITIONS DE VIE					
Femme	Homme	-0,082	***	-0,118	***
Logement chez les parents	Logement en résidence universitaire	-0,007	ns	-0,002	ns
	Autre type de logement	0,031	ns	0,081	**
PASSE SCOLAIRE					
Bac S	Bac littéraire	-0,293	***	-0,307	***
	Bac ES	-0,257	***	-0,208	***
	Bac technologique, professionnel ou autre	-0,405	***	-0,363	***
Bac obtenu au rattrapage	Bac obtenu en 1ère session	0,127	***	0,098	***
Mention passable au Bac	Mention assez bien au Bac	0,152	***	0,145	***
	Mention bien ou très bien au Bac	0,347	***	0,313	***
Pas de redoublement dans le primaire ou secondaire	Au moins un redoublement dans le primaire ou secondaire	-0,145	***	-0,130	***
Pas étudiant l'an passé	Déjà étudiant l'an passé	0,150	***	0,148	***
SCORE DE MANIERES D'ETUDIER		0,168	***	0,135	***
Constante		8,414		9,014	
R² ajusté		38,9%		33,6%	

Le score de manières d'étudier apparaît comme très significatif : un point de plus à ce score apporte 0,168 points de plus à la note moyenne obtenue au premier semestre et 0,135 points à celle du second. Ces modèles permettent d'expliquer un peu plus d'un tiers de la variance des

notes obtenues par les étudiants aux examens. Néanmoins, l'effet net de ce score est peu élevé puisqu'il ne permet un gain de variance expliquée que de 2,5 points au premier semestre et 1,5 points au second, en comparaison au modèle comprenant uniquement les variables de contrôle. Le passé scolaire de l'individu demeure le facteur le plus explicatif des notes obtenues. La construction d'un modèle de régression logistique intégrant ces mêmes variables indique que le score de manières d'étudier est associé à un coefficient positif et significatif au seuil de 1% (+1,020). Mais l'ajout de cette variable ne permet d'expliquer que 1,4% supplémentaires de la probabilité de valider la première année en comparaison au modèle construit avec les variables de contrôle uniquement. Par ailleurs, celles liées au genre de l'étudiant, mais également et surtout à son passé scolaire sont toutes très significatives et associées à de forts coefficients.

Les résultats présentés jusqu'alors montrent que les indicateurs de motivation et de manières d'étudier détiennent un plus fort pouvoir explicatif que les scores destinés à traduire ces deux variables. Néanmoins, présentant l'avantage d'obtenir une vision synthétique de l'état de la motivation d'une part et des manières d'étudier d'autre part, nous avons fait le choix de nous appuyer dans la suite de nos analyses sur ces scores et non sur les indicateurs pris dans leur individualité.

Par ailleurs, les modèles commentés dans cette partie semblent indiquer que les manières d'étudier, si elles contribuent à expliquer la réussite des étudiants en première année, jouent dans ce cadre un rôle moins important que la motivation des individus¹⁶⁸. Pour vérifier cela, ont été construits des modèles de régression visant à expliquer la réussite sous contrôle des principales caractéristiques sociodémographiques des étudiants et des conditions de vie dont on sait qu'elles exercent un impact sur la réussite, de leur passé scolaire, de leur score de motivation et de leur score de manières d'étudier. Ceux-ci permettent d'expliquer 40,6% de la variance de la note moyenne obtenue au premier semestre et 35,3% de celle du second semestre. Les résultats indiquent que le genre de l'étudiant exerce un effet très significatif sur la note moyenne obtenue par les étudiants au semestre 1 et au semestre 2. Ce résultat, bien que faisant écho aux propos de Vasconcellos (2006), selon qui les filles sont moins nombreuses à redoubler, peut conduire à certaines interrogations, dans la mesure où de précédents travaux ont montré que le genre de l'individu constituait un facteur de réussite non significatif (Duru-Bellat, 1995 ; Michaut, 2000 ; Morlaix et Suchaut, 2012). Il est probable que l'une des

¹⁶⁸ Certes elles apparaissent comme très significatives, mais leur effet brut ainsi que leur effet net sur la réussite est moins important que celui du score de motivation.

explications à cette dissonance réside dans le fait que la population de notre échantillon se compose pour près des trois quarts de filles, cette surreprésentation ayant potentiellement engendré un biais dans l'analyse des implications de ce facteur sur la réussite. Les facteurs liés au passé scolaire de l'étudiant demeurent également des variables exerçant un impact très significatif sur la note moyenne obtenue au premier et au second semestre. Le score de motivation joue lui aussi un rôle important : toutes choses égales par ailleurs, un point de plus au score de motivation augmente de 0,157 points au premier semestre et 0,158 au second la note moyenne obtenue aux examens, ces coefficients étant significatifs au seuil de 1%. En revanche, le coefficient associé au score de manières d'étudier, bien que significatif au seuil de 5% concernant la note du premier semestre, est relativement faible puisqu'il s'élève à 0,088. Ce coefficient devient par ailleurs non significatif au second semestre.

Les résultats relatifs à l'indicateur de validation de l'année suivent cette même logique :

Tableau 43 : Probabilité toutes choses égales par ailleurs de valider la première année.

		Modèle 15 Validation de l'année (N = 701)	
Modalité de référence	Modalité active	Exp(B)	Sign.
CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES, CONDITIONS DE VIE			
Femme	Homme	0,699	ns
Logement chez les parents	Logement en résidence universitaire	1,269	ns
	Autre type de logement	1,322	ns
PASSE SCOLAIRE			
Bac S	Bac littéraire	0,251	***
	Bac Es	0,510	**
	Bac technologique, professionnel ou autre	0,158	***
Bac obtenu au rattrapage	Bac obtenu en 1ère session	2,400	***
Mention passable au Bac	Mention assez bien au Bac	1,715	**
	Mention bien ou très bien au Bac	8,527	***
Pas de redoublement dans le primaire ou secondaire	Au moins un redoublement dans le primaire ou secondaire	0,442	***
Pas étudiant l'an passé	Déjà étudiant l'an passé	2,054	***
SCORE DE MOTIVATION		1,034	***
SCORE DE MANIERES D'ETUDIER		1,003	ns
Constante		-1,861	
R² de Nagelkerke		33,2%	

Le genre de l'étudiant n'intervient plus dans l'explication de la réussite des étudiants lorsque sont simultanément contrôlées leur motivation et leurs manières d'étudier. Les filles ne possèdent plus d'avantage par rapport aux garçons. Il en est de même pour le type de logement occupé durant l'année universitaire. En revanche, le passé scolaire de l'individu reste, toutes choses égales par ailleurs, un groupe de facteurs fortement explicatif de la probabilité de valider la première année. Ce résultat est cohérent avec la littérature existant déjà sur le sujet puisque les chercheurs ayant analysé l'impact des caractéristiques scolaires des étudiants sur leur réussite sont unanimes (Michaut, 2000 ; Romainville, 2000 ; Morlaix et Suchaut, 2012) : il s'agit du groupe de facteurs ayant le plus fort pouvoir explicatif. Ainsi, comme ont notamment déjà pu le

montrer Beaupère et al., les étudiants détenteurs d'un baccalauréat littéraire ou économique et social voient leurs chances de réussir diminuer en comparaison aux bacheliers scientifiques. C'est pour les bacheliers technologiques et professionnels que la situation est la plus critique, ces derniers voyant leurs chances de valider l'année divisées par plus de 6 en comparaison à un bachelier scientifique. Cette situation s'explique sans doute par le fait que, comme le suggère Michaut (2000), ces étudiants n'ont pas été préparés dans le secondaire au type d'enseignement auquel ils sont confrontés au sein des filières universitaires. Le fait d'avoir obtenu le baccalauréat dès la première session est lui aussi associé à un avantage. On peut ici supposer que les étudiants ayant dû passer au rattrapage ont un niveau plus faible, se répercutant ensuite sur les notes obtenues aux examens. La mention obtenue au baccalauréat joue également un rôle important, ce résultat concordant avec ceux de Duru-Bellat (1995), ou bien encore de Michaut (2000) : le fait d'avoir obtenu une mention bien ou très bien au baccalauréat plutôt que passable multiplie par plus de 8 les chances de valider l'année. Les individus ayant redoublé au moins une fois durant leur scolarité dans le primaire ou le secondaire ont, quant à eux, deux fois moins de chances de valider leur année avec succès. Ce constat rejoint entre autres celui de Duru-Bellat (1995) et Beaupère et al. (2007). Cette situation semble par ailleurs cohérente dans la mesure où l'on peut de nouveau supposer qu'un redoublement durant la scolarité antérieure peut être révélateur d'un niveau scolaire inférieur à ce qu'il est demandé à un étudiant de maîtriser lors de son arrivée à l'université. En revanche, nos résultats, comme ceux de Duru-Bellat (1995), indiquent que le fait d'avoir déjà été étudiant l'année précédente constitue un atout pour l'individu. Ce constat, bien que pouvant sembler paradoxal, s'explique par le fait qu'un étudiant se trouvant dans une telle situation a pu intégrer les difficultés liées à l'apprentissage du métier d'étudiant (Romainville, 2000). On peut faire l'hypothèse que les principaux codes de fonctionnement de l'université ont été intégrés par l'étudiant et qu'il n'aura pas à effectuer le long processus d'affiliation décrit par Coulon (2005). Michaut (2000) indique en outre qu'en cas de redoublement dans la même filière ou de réorientation, la proximité des contenus avec la filière d'origine peut faciliter la compréhension et l'intégration des nouveaux savoirs par l'étudiant.

En ce qui concerne le score de motivation, celui-ci demeure significatif au seuil de 1% : plus l'étudiant est motivé, plus ses chances de valider son année augmente. *A contrario*, le score de manières d'étudier n'exerce, toutes choses égales par ailleurs, aucun effet significatif sur la probabilité de valider l'année. Un étudiant adoptant des manières d'étudier *a priori* favorables pour sa réussite ne bénéficie d'aucun avantage particulier lorsqu'est contrôlée sa motivation. La motivation constitue alors une variable importante, puisque tout se passe en réalité ici comme si

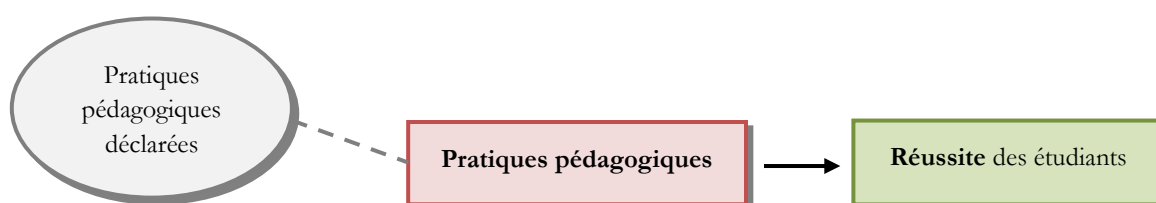
cette variable « absorbait » l'effet joué par les manières d'étudier¹⁶⁹ sur la réussite. Ici encore, nos constats rejoignent donc ceux de Lambert-Le Mener (2012) d'après qui la motivation de l'individu constitue un facteur clé dans la compréhension de sa réussite.

En définitive, les résultats présentés dans cette partie ont permis d'avoir une meilleure connaissance de la façon dont la motivation et les manières d'étudier des étudiants influent sur leur réussite. La finalité de ce travail est néanmoins d'examiner l'implication des pratiques pédagogiques déclarées par les étudiants sur leur réussite.

VIII.3. Effet des pratiques pédagogiques déclarées par les étudiants sur leur réussite

Nombre de chercheurs s'étant penchés sur la mise au jour des déterminants de la réussite en première année universitaire formulent l'hypothèse, souvent en conclusion de leurs travaux, d'un effet des pratiques enseignantes sur la réussite des étudiants¹⁷⁰. C'est la raison pour laquelle nous cherchons dans cette partie, comme l'illustre le schéma ci-dessous, à mettre en lumière le rôle joué par les pratiques déclarées par les étudiants sur leur réussite.

Figure 16 : relation postulée entre pratiques pédagogiques déclarées et réussite des étudiants.



¹⁶⁹ Précisons que les effets d'interaction entre le score de motivation et le score de manières d'étudier ont été examinés. A donc été insérée dans les modèles de régression une variable croisée. Celle-ci s'avère non significative au semestre 1, de même que pour l'indicateur de validation de l'année. En ce qui concerne les notes obtenues au semestre 2, on constate un effet d'interaction entre ces deux variables. Le coefficient de la variable croisée s'élève à -0,348. Il indique en ce sens que l'effet positif de la motivation sur les notes au semestre 2 est moins fort pour les étudiants ayant un score élevé de manières d'étudier. Ce résultat, pouvant *a priori* sembler paradoxal, indique en réalité que plus les étudiants sont motivés, moins ils tirent partie des manières d'étudier qui sont susceptibles de favoriser leurs apprentissages. Tout se passe comme si un individu très motivé considérait avoir moins besoin de recourir à des manières d'étudier suscitant un apprentissage en profondeur que les autres. En ce sens, la motivation absorberait là encore l'effet des manières d'étudier. Néanmoins, ce terme d'interaction n'est que peu significatif (seuil de 10%). Il a par conséquent été décidé de ne pas l'inclure dans les modèles présentés.

¹⁷⁰ En témoignent à titre d'exemple les travaux de Galand et al. (2005), Michaut (2012), Romainville et Michaut (2012).

Dans ce cadre, ont d'abord été construits des modèles de régression intégrant ce facteur comme unique variable explicative de la note moyenne obtenue au semestre 1 et au semestre 2 :

Tableau 44 : Effet brut des pratiques déclarées sur la note moyenne au semestre 1 et au semestre 2.

	Modèle 16 Semestre 1 (<i>N</i> = 690)		Modèle 17 Semestre 2 (<i>N</i> = 631)	
Modalité Active	Coef.	Sign.	Coef.	Sign.
Pratiques déclarées	0,134	***	0,191	***
Constante	9,146		9,050	
R² ajusté	1,7%		3,5%	

Les pratiques déclarées exercent un effet brut positif et significatif sur la réussite des étudiants aux examens. Cette variable permet, seule, d'expliquer 1,7% de la variance de la note moyenne obtenue au premier semestre et 3,5% au second semestre.

Tableau 45 : Effet brut des pratiques déclarées sur la probabilité de valider l'année.

	Modèle 18 Validation de l'année (<i>N</i> = 699)	
Modalité active	Exp(B)	Sign.
Pratiques pédagogiques déclarées	1,010	***
Constante	0,159	
R² de Nagelkerke	1,7%	

Les pratiques déclarées paraissent également, comme l'indique le tableau ci-dessus, avoir un effet positif sur la probabilité de valider l'année.

Les premiers résultats présentés ici semblent aller dans le sens de la validation de notre hypothèse. Néanmoins, il convient à présent d'observer l'effet des pratiques déclarées sous contrôle d'autres variables, cela afin de voir si à caractéristiques semblables, cet effet reste de même ampleur. Dans ce cadre, l'impact de ce facteur sur la note moyenne du premier et du second semestre ainsi que sur l'indicateur de validation de l'année a été testé sous contrôle des caractéristiques sociodémographiques, des conditions de vie et du passé scolaire des

individus¹⁷¹. Ces modèles indiquent que le type de logement occupé par l'étudiant n'a pas d'effet sur la réussite. Les autres variables sont en revanche toutes très significatives. Les résultats relatifs à la variable « pratiques déclarées » sont plus particulièrement exposés ci-dessous :

Tableau 46 : Effet des pratiques déclarées sur la réussite sous contrôle des caractéristiques sociodémographiques, des conditions de vie et du passé scolaire de l'étudiant.

	Modèle 19 Note S1 (N = 688)		Modèle 20 Note S2 (N = 629)		Modèle 21 Validation de l'année (N = 697)	
	Coef.	Sign.	Coef.	Sign.	Exp(B)	Sign.
Coefficient associé aux pratiques déclarées	0,126	***	0,176	***	1,012	***
Part de variance expliquée par le modèle	R ² ajusté : 38,1%		R ² ajusté : 35%		R ² de Nagelkerke : 30,6%	

Les pratiques déclarées ont, sous contrôle de ces variables, un effet très significatif sur la réussite. Un point de plus au score de pratiques déclarées apporte 0,126 points de plus à la note moyenne obtenue en fin de premier semestre, 0,176 points à celle du second et octroie une chance en plus à l'individu de valider son année. Néanmoins, comme cela a été explicité au cours de la partie précédente, la motivation et les manières d'étudier constituent elles aussi des variables explicatives de la réussite. Aussi ont-elles été intégrées aux modèles de régression.

¹⁷¹ Les variables explicatives introduites dans ces trois modèles, outre les pratiques déclarées, sont le genre de l'étudiant, le type de logement habité durant l'année universitaire, le type de baccalauréat obtenu, la session d'obtention du baccalauréat, la mention au baccalauréat, les redoublements dans le primaire et le secondaire et le fait d'avoir déjà été étudiant l'année précédente.

Tableau 47 : Effet net des pratiques déclarées sur les notes obtenues aux examens.

		Modèle 22 Semestre 1 (N = 688)		Modèle 23 Semestre 2 (N = 629)	
Modalité de référence	Modalité active	Coef.	Sign.	Coef.	Sign.
CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES, CONDITIONS DE VIE					
Femme	Homme	-0,080	***	-0,108	ns
Logement chez les parents	Logement en résidence universitaire	-0,020	ns	-0,020	ns
	Autre type de logement	0,009	ns	0,060	ns
PASSE SCOLAIRE					
Bac S	Bac littéraire	-0,277	***	-0,284	***
	Bac ES	-0,236	***	-0,184	**
	Bac technologique, professionnel ou autre	-0,370	***	-0,329	***
Bac obtenu au rattrapage	Bac obtenu en 1ère session	0,132	***	0,105	***
Mention passable au Bac	Mention assez bien au Bac	0,147	***	0,139	**
	Mention bien ou très bien au Bac	0,355	***	0,324	***
Pas de redoublement dans le primaire ou secondaire	Au moins un redoublement dans le primaire ou secondaire	-0,151	***	-0,139	***
Pas étudiant l'an passé	Déjà étudiant l'an passé	0,149	***	0,150	***
SCORE DE MOTIVATION		0,132	***	0,105	***
SCORE DE MANIERES D'ETUDIER		0,089	**	0,060	ns
PRATIQUES PEDAGOGIQUES DECLAREES		0,072	**	0,134	*
Constante		6,815		7,063	
R² ajusté		41,1%		36,6%	

Sous contrôle de la motivation et des manières d'étudier des étudiants, les pratiques déclarées exercent un impact significatif au seuil de 5% sur la note moyenne obtenue au premier semestre. Cependant, le coefficient associé à ce facteur est peu élevé (0,072). Par ailleurs, cet effet tend à s'atténuer au second semestre puisque cette variable perd en significativité, tandis que le coefficient associé est, lui, plus important qu'au premier semestre. L'effet de cette variable apparaît en ce sens relativement modéré. *A contrario*, les variables liées au passé scolaire de l'étudiant demeurent des facteurs associés à des coefficients élevés et dont l'effet sur les

notes aux examens est très significatif. Il en est de même pour le score de motivation. Les résultats relatifs à la validation de l'année vont également en ce sens :

Tableau 48 : Effet net des pratiques déclarées sur la probabilité de valider l'année.

		Modèle 24 Validation de la première année (N = 697)	
Modalité de référence	Modalité active	Exp.(B)	Sign.
CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES, CONDITIONS DE VIE			
Femme	Homme	0,695	ns
Logement chez les parents	Logement en résidence universitaire	1,222	ns
	Autre type de logement	1,264	ns
PASSE SCOLAIRE			
Bac S	Bac littéraire	0,248	***
	Bac Es	0,522	**
	Bac technologique, professionnel ou autre	0,163	***
Bac obtenu au rattrapage	Bac obtenu en 1ère session	2,605	***
Mention passable au Bac	Mention assez bien au Bac	1,710	**
	Mention bien ou très bien au Bac	9,003	***
Pas de redoublement dans le primaire ou secondaire	Au moins un redoublement dans le primaire ou secondaire	0,435	***
Pas étudiant l'an passé	Déjà étudiant l'an passé	1,980	***
SCORE DE MOTIVATION		1,030	***
SCORE DE MANIERES D'ETUDIER		1,003	ns
PRATIQUES PEDAGOGIQUES DECLAREES		1,007	*
Constante		-2,122	
R² de Nagelkerke		33,6%	

L'effet des pratiques déclarées sur la probabilité de valider l'année est, toutes choses égales par ailleurs, faiblement significatif et de surcroît associé à un coefficient peu élevé. Autrement dit, le fait d'avoir une opinion davantage positive des pratiques pédagogiques des enseignants ne conférerait pas réellement de chances en plus de valider l'année. L'ajout de cette variable au modèle explicatif de la réussite, en comparaison à ceux présentés dans la section précédente et

intégrant les caractéristiques sociodémographiques, les conditions de vie, le passé scolaire des étudiants, leur score de motivation et leur score de manières d'étudier, ne permet un gain de variance expliquée que de 0,5 points au semestre 1 ; 1,3 points au semestre 2 et 0,4 points en ce qui concerne la validation de l'année. On peut alors se demander si l'effet des pratiques déclarées ne serait en réalité pas absorbé par d'autres variables. Pour découvrir lesquelles, ont été construits d'autres modèles de régression. En définitive, il apparaît que le score de motivation neutralise en partie l'effet des pratiques pédagogiques déclarées. En effet, la construction de modèles explicatifs de la réussite toutes choses égales par ailleurs, mais occultant le score de motivation, conduit à constater que dans ce cadre, la valeur du coefficient associé aux pratiques déclarées s'élève à respectivement + 0,106 et + 0,161 selon que la variable que l'on cherche à expliquer soit la note moyenne obtenue au premier ou au second semestre, ces coefficients étant de surcroît significatifs au seuil de 1%. Il en est de même concernant la probabilité de valider l'année : si la valeur exponentielle associée aux pratiques déclarées varie peu en comparaison à celle mise au jour dans le modèle 18, elle gagne en revanche en significativité¹⁷². Tout se passe donc comme si, lorsqu'est inséré le score de motivation au schéma explicatif de la réussite, cette variable absorbait une partie de l'effet des pratiques pédagogiques déclarées par les étudiants.

Ces résultats conduisent par ailleurs à certaines interrogations : l'effet des pratiques déclarées sur la réussite varie-t-il en fonction du niveau des étudiants ? Pour répondre à cette question, nous avons procédé à une régression par quantiles. Cette méthode présente l'intérêt de pouvoir analyser l'effet des variables explicatives intégrées au modèle et plus particulièrement des pratiques pédagogiques déclarées en fonction du niveau, en termes de note moyenne obtenue aux examens : ¹⁷³

¹⁷² Seuil de 1% au lieu de 10%.

¹⁷³ La régression par quantile a été effectuée sous contrôle des caractéristiques sociodémographiques des étudiants, de leurs conditions de vie, de leur passé scolaire, du score de motivation et du score de manières d'étudier.

Tableau 49 : Valeur et significativité des coefficients relatifs aux pratiques pédagogiques déclarées dans la régression par quantiles.

		Q10	Q25	Q50	Q75	Q90
Pratiques pédagogiques déclarées	Semestre 1 (N = 689)	0,006 *	0,012 ***	0,006 *	0,004 ns	0,006 ns
	Semestre 2 (N = 680)	0,013 ns	0,013 **	0,018 ***	0,020 ***	0,023 ***

Pour ce qui est de la note moyenne obtenue au semestre 1, c'est concernant les individus se situant dans le quart inférieur de la distribution, ou autrement dit les 25% d'étudiants ayant obtenu la moins bonne moyenne, que les pratiques déclarées ont le plus d'effet. Cette variable n'a aucun impact sur les étudiants appartenant au troisième quartile, ni même sur ceux se situant dans le neuvième décile. Il en est tout autrement lorsque l'on observe les résultats relatifs au deuxième semestre : tandis que les pratiques déclarées ne tiennent aucun rôle dans l'explication de la note moyenne obtenue par les 10% des étudiants les plus faibles, cette variable est en revanche très significative pour les individus de niveau moyen ainsi que pour ceux appartenant au quart supérieur de la distribution. Le fait d'avoir une opinion davantage positive des pratiques pédagogiques des enseignants confère au second semestre un avantage à ces étudiants. Alors que les modèles explicatifs destinés à mettre au jour l'effet des pratiques déclarées sur les résultats aux examens de l'ensemble des individus de l'échantillon témoignaient d'un effet plus important de cette variable au premier semestre, la régression par quantile semble, elle, indiquer que c'est au second semestre que l'effet des pratiques déclarées est le plus conséquent, cela particulièrement pour les individus les plus « forts ». Pour expliquer une telle situation, ces résultats doivent être mis en lien avec ceux relatifs à la motivation des étudiants :

Tableau 50 : Valeur et significativité des coefficients relatifs au score de motivation dans la régression par quantiles.

		Q10	Q25	Q50	Q75	Q90
Score de motivation	Semestre 1 (N = 689)	0,024 *	0,021 **	0,026 **	0,028 **	0,019 *
	Semestre 2 (N = 680)	0,044 **	0,020 ns	0,018 ns	0,011ns	0,016 ns

La motivation exerce un effet, toutes choses égales par ailleurs, principalement au premier semestre, plus particulièrement sur les notes des individus de niveau moyen, ainsi que ceux appartenant au premier et au troisième quartile. Or, les pratiques déclarées n'ont qu'un faible, voire pas d'impact sur les résultats obtenus par ces derniers aux examens. En ce qui concerne le second semestre, la motivation influe uniquement sur la réussite des 10% des étudiants les plus faibles, alors que les pratiques pédagogiques déclarées ne jouent aucun rôle dans l'explication des performances de ces derniers. Les autres individus ne voient pas leur note moyenne au second semestre varier en fonction de leur motivation, mais en revanche en fonction des pratiques déclarées. Ces individus ayant persévéré jusqu'aux examens du second semestre, on peut supposer que leur motivation ne constitue plus une variable déterminante pour leur réussite, comme cela pouvait l'être au premier semestre.

Finalement, comme cela a été mis en lumière précédemment, l'effet joué par les pratiques déclarées sur la réussite des étudiants est à analyser en parallèle du rôle exercé par la motivation. Cette dernière tend à annihiler l'effet des pratiques pédagogiques déclarées par les étudiants. On peut de ce fait, concernant le premier semestre, supposer qu'une partie de l'effet des pratiques déclarées transite par la motivation des étudiants. Pour autant, la régression par quantile, tout comme la régression linéaire, montrent que l'impact des pratiques déclarées sur la réussite, comme en témoignent les coefficients associés à cette variable, est moindre en comparaison à d'autres facteurs. A titre d'exemple, le fait d'être titulaire d'un baccalauréat technologique ou professionnel plutôt que d'un baccalauréat scientifique diminue, toutes choses égales par ailleurs, de 2,04 à 3 points la note moyenne obtenue au semestre 1 et de 2,26 à 2,83 points celle du second, selon la tranche de l'échantillon considérée. De même, la mention au baccalauréat demeure une variable davantage déterminante que les pratiques déclarées : les individus s'étant vus décernés la mention bien ou très bien plutôt que passable se voient par exemple attribuer un avantage de 2,61 points au premier semestre et de 3,04 points au second s'ils appartiennent au quart inférieur de la distribution, cet avantage s'élevant à 2,63 points au semestre 1 et 2,20 points au semestre 2 s'ils se situent *a contrario* dans le quart supérieur de la distribution.

En définitive, les pratiques « déclarées » par les étudiants exercent un effet positif et très significatif sur la motivation des étudiants. Cette dernière constitue de surcroît une variable clé dans la compréhension de la façon dont les pratiques déclarées influent sur les manières d'étudier, puisqu'elle absorbe l'effet des pratiques déclarées sur les pratiques d'étude des étudiants. De plus, la motivation constitue un facteur déterminant dans l'explication de la

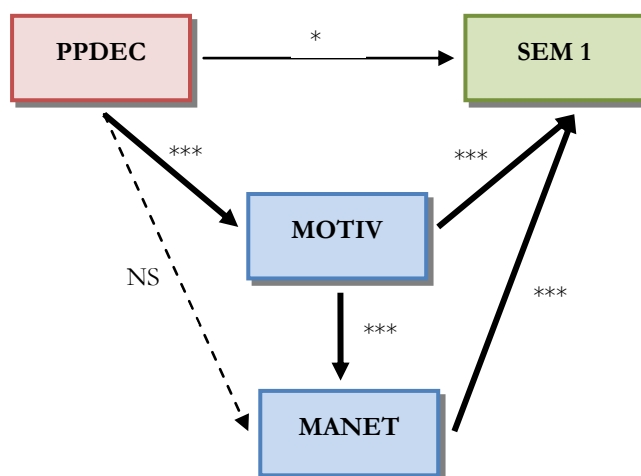
réussite puisqu'elle annihile, lorsqu'est adopté un raisonnement toutes choses égales par ailleurs, l'effet des manières d'étudier sur les différents indicateurs de réussite mobilisés dans ce travail. En dernier lieu, les pratiques pédagogiques déclarées par les étudiants ont été introduites dans le schéma explicatif de la réussite. Cette variable détient, toutes choses égales par ailleurs, un faible pouvoir explicatif, de surcroît peu significatif, sur la réussite. De nouveau, la motivation semble intervenir comme variable médiatrice et neutralise l'effet des pratiques déclarées sur la réussite. Devant de tels résultats, nous avons cherché à déterminer si cet impact des pratiques déclarées restait le même selon le niveau de l'étudiant, en termes de note moyenne au premier et au second semestre. Dans ce cadre, a été effectuée une régression par quantiles. Celle-ci a permis de mettre en lumière le fait qu'au premier semestre, les pratiques déclarées ont un impact réellement significatif uniquement sur les notes obtenues par les individus appartenant au premier quartile. Par ailleurs, les résultats indiquent que les pratiques déclarées exercent davantage d'effet sur les notes des étudiants au second qu'au premier semestre, cela pour l'ensemble des étudiants, sauf ceux appartenant au premier décile de la distribution. Néanmoins, le rôle joué par cette variable sur la réussite a de nouveau été étudié en parallèle à celui de la motivation, puisqu'il apparaît que celle-ci absorbe là encore l'effet des pratiques déclarées.

De ce fait, plusieurs conclusions peuvent être formulées : d'une part, **notre hypothèse d'un impact des pratiques déclarées sur la réussite des étudiants est validée. Toutefois, cet effet n'est *a priori* que de faible ampleur.** D'autres variables, notamment celles relatives au passé scolaire de l'individu, de par la valeur et la significativité des coefficients qui leur sont associées dans les modèles de régression, détiennent un plus fort pouvoir explicatif de la réussite des étudiants. D'autre part, la mise au jour du rôle joué par les pratiques déclarées conduit à s'interroger quant à l'existence d'un effet pygmalion. Les étudiants étant majoritairement convaincus que les pratiques des enseignants contribuent à expliquer leur réussite aux examens, tout se passe comme si de ce fait l'avis que portent les étudiants quant à ces pratiques influait effectivement sur ce facteur. On peut supposer que le même type de mécanisme est d'ailleurs à l'œuvre dans la compréhension de la manière dont les pratiques déclarées jouent sur la motivation et les manières d'étudier des étudiants. La croyance des étudiants en un effet des pratiques des enseignants sur leur scolarité conduirait à un réel effet des pratiques déclarées sur celle-ci. Dans ce cadre, on pourrait alors en quelque sorte parler de « *prophétie* » auto-réalisatrice (Rosenthal et Jacobson, 1971). En outre, une partie de l'effet des pratiques déclarées est absorbée par la motivation de l'étudiant. Cette dernière constitue une

variable déterminante dans la compréhension du phénomène de réussite en première année universitaire et des manières d'étudier. Il serait de ce fait intéressant d'approfondir les mécanismes à l'œuvre dans la compréhension de l'effet des pratiques déclarées sur ces variables, transitant par la motivation.

En conséquence, afin de mettre au jour les relations indirectes entretenues entre ces différents facteurs, a été construit un modèle d'analyse en pistes causales. L'objectif est d'examiner si la motivation constitue réellement une variable médiatrice dans l'explication du rôle joué par les pratiques déclarées sur les manières d'étudier, ainsi que sur la note moyenne obtenue par les étudiants aux examens du premier et du second semestre. Le schéma suivant illustre les résultats lorsqu'est considérée comme variable dépendante la note moyenne obtenue aux examens du premier semestre :

Figure 17 : Analyse en pistes causales mettant en lien pratiques déclarées, note moyenne au semestre 1, motivation et manières d'étudier.



Comme cela a auparavant été mis en lumière au travers des modèles de régression présentés, les pratiques déclarées exercent un effet très significatif sur la motivation mais n'influent en rien, de façon directe, sur les manières d'étudier. Cependant, ce modèle confirme l'hypothèse d'un effet indirect des pratiques déclarées sur les manières d'étudier transitant par la motivation, ces deux dernières variables étant extrêmement liées. Il permet également de valider le postulat selon lequel l'impact des pratiques déclarées sur la note moyenne du premier semestre transite par la motivation des étudiants. En d'autres termes, plus les étudiants ont une opinion favorable des pratiques de leurs enseignants, plus ils sont motivés et meilleure est de ce fait la note moyenne

obtenue au premier semestre. L'ensemble de ces résultats est identique concernant le second semestre. Le schéma présenté ci-dessus permet d'effectuer un autre constat intéressant : les pratiques déclarées apparaissent à travers ce modèle comme influant de manière peu significative sur la note du premier semestre, alors que les modèles de régression linéaire permettaient de mettre en avant un effet, toutes choses égales par ailleurs, significatif au seuil de 5%. Cette différence s'explique sans doute par la prise en compte de variables de contrôle dans les modèles de régression linéaire. D'autre part, ce résultat diffère au second semestre : l'analyse de cheminement indique que les pratiques déclarées exercent un effet très significatif (seuil de 1%) sur la note moyenne obtenue au second semestre. Une question se pose alors : comment expliquer que les pratiques déclarées jouent un effet plus important sur les notes du second semestre que sur celles du premier ? Autrement dit, pour quelles raisons l'avis que portent les étudiants à l'égard de leurs enseignants influe davantage sur leurs notes au second semestre ? Une telle question reste en suspens, dans la mesure où l'on aurait pu s'attendre à l'effet inverse, puisqu'au second semestre les étudiants ont acquis une meilleure compréhension du fonctionnement du système universitaire et se sont familiarisés avec les pratiques des enseignants. Toutefois, comme en témoignent les modèles de régression linéaire présentés précédemment, cet effet direct des pratiques déclarées sur les notes obtenues au second semestre tend à s'atténuer, voire à disparaître lorsque sont placées sous contrôle les caractéristiques personnelles des étudiants.

Nous nous sommes intéressée dans ce chapitre à l'effet des pratiques pédagogiques des enseignants sur la scolarité des étudiants de manière indirecte, à travers l'avis que portent ces derniers sur ces pratiques. Mais qu'en est-il des pratiques observées ? Les pratiques effectivement mises en œuvre par les enseignants lors des cours magistraux influent-elles sur la scolarité des étudiants ? C'est à cette question que nous apporterons des éléments de réponse dans le chapitre suivant.

CHAPITRE IX

EFFET DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES « OBSERVEES » SUR LA SCOLARITE DES ETUDIANTS

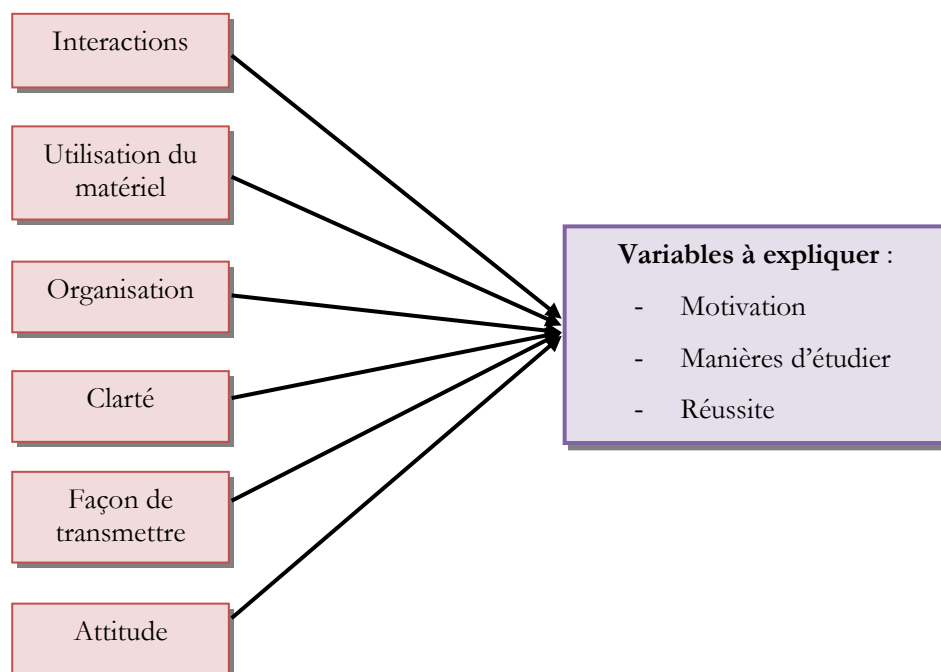
Le chapitre VI de la troisième partie de la présente thèse a été consacré à une description des pratiques pédagogiques observées dans le cadre de notre démarche empirique. Pour mettre au jour l'effet de ces pratiques sur la scolarité des étudiants, il conviendrait de construire des modèles multiniveaux. Ce type d'analyse présente l'avantage de pouvoir étudier « *dans quelle mesure et selon quels processus l'environnement influe sur les comportements, attitudes, opinions etc. des individus* » (Bressoux, 2010). L'environnement serait incarné ici par les pratiques pédagogiques des enseignants, mises en lien avec la motivation, les manières d'étudier et la réussite des étudiants. Ces modèles permettent en outre de tenir compte de la structure hiérarchique des données. Nous n'avons cependant pu recourir à une telle méthode statistique, cela en raison de la nature de nos données et de la faible taille de notre échantillon d'enseignants. Par conséquent, nous avons pris appui sur les scores calculés pour chaque enseignant concernant les différentes dimensions des pratiques pédagogiques¹⁷⁴. Nous avons calculé une moyenne de ces scores pour chaque filière et pour chaque dimension des pratiques. Puis ces moyennes ont été associées aux étudiants. A titre d'exemple, nous avons calculé une moyenne à partir des scores liés à la dimension « interactions » des enseignants exerçant dans la filière droit. Cette moyenne a été attribuée aux 244 étudiants inscrits dans cette filière. Cette même démarche a été effectuée pour les autres dimensions des pratiques pédagogiques et les individus des autres filières enquêtées.

Ce procédé d'analyse permet d'intégrer les différentes dimensions des pratiques pédagogiques observées comme variables indépendantes dans les modèles explicatifs et par là même de connaître l'effet de chacune d'entre elles, prises dans leur individualité, sur la motivation, les

¹⁷⁴ Il s'agit des mêmes scores mobilisés dans le chapitre VI pour décrire les pratiques des enseignants, cf annexe 7.

manières d'étudier et la réussite des étudiants. Autrement dit, au cours de ce chapitre, sera d'abord présenté l'effet de chaque dimension des pratiques pédagogiques sur les variables à expliquer :

Figure 18 : Analyse de l'effet de chaque dimension des pratiques pédagogiques observées sur la scolarité des étudiants.



Ces analyses permettront de connaître l'effet brut de chacune des dimensions des pratiques. Mais l'effet de ces variables sera également testé toutes choses égales par ailleurs, cela afin d'examiner par quels mécanismes les dimensions des pratiques influent sur la scolarité d'étudiants présentant des caractéristiques semblables.

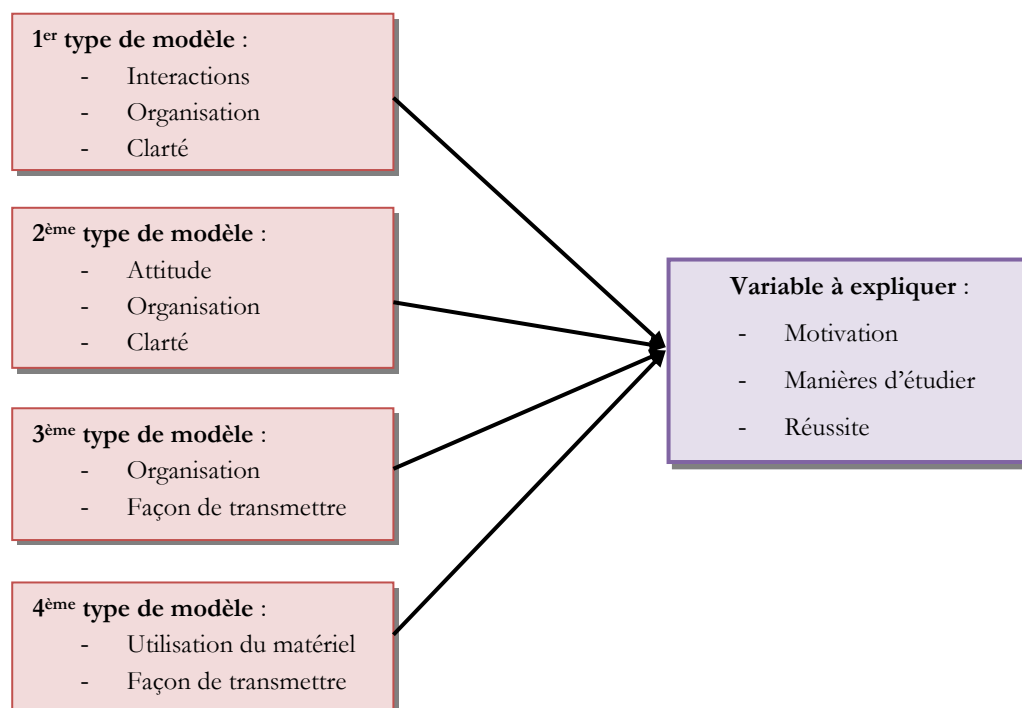
Puis, l'effet de chaque dimension des pratiques sur la scolarité des étudiants sera analysé sous contrôle des autres dimensions des pratiques. Toutefois, le procédé d'analyse décrit plus haut génère l'existence de corrélations importantes entre les différentes dimensions des pratiques observées :

Tableau 51 : Corrélations entre les dimensions des pratiques pédagogiques associées aux étudiants.

	Interactions avec les étudiants	Utilisation du matériel	Organisation	Clarté	Façon de transmettre le cours
Utilisation du matériel	0,516 ***				
Organisation	0,203 ***	-0,529 ***			
Clarté	-0,146 ***	-0,605 ***	-0,031 ns		
Façon de transmettre le cours	0,581 ***	-0,078 **	0,183 ***	0,640 ***	
Attitude	0,843 ***	0,594 ***	0,073 **	-0,136 ***	0,658 ***

Il est important dès lors de préciser que lorsque nous aurons pour objectif d'analyser l'effet d'une des dimensions des pratiques sous contrôle des autres, seules celles présentant des corrélations inférieures à 0,3 seront introduites dans les modèles de régression, puisqu'en deçà de ce seuil, la corrélation est considérée comme moyenne, voire faible ou nulle. De ce fait, seuls quatre types de modèles, destinés à expliquer la motivation, les manières d'étudier ainsi que la réussite des étudiants et intégrant plusieurs dimensions des pratiques pédagogiques comme variables explicatives, seront présentés :

Figure 19 : Dimensions des pratiques observées insérées simultanément dans les modèles de régression.



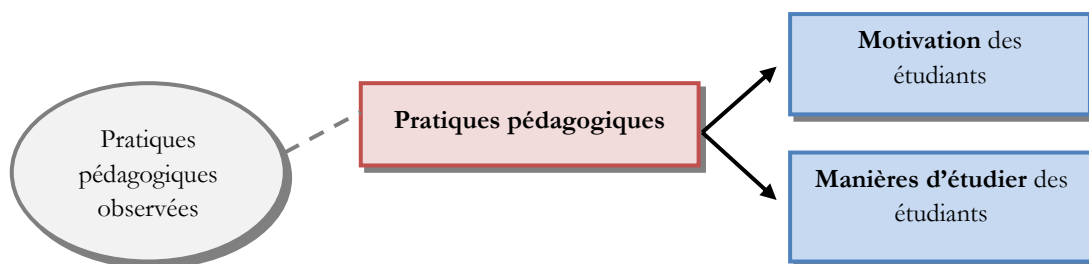
Dans le premier type de modèle explicatif, seront simultanément introduites les dimensions relatives aux interactions, à l'organisation et à la clarté de l'enseignant, ces trois dimensions n'étant que faiblement, voire nullement corrélées entre elles. Dans le deuxième type, seront intégrées l'attitude de l'enseignant, sa façon d'organiser le cours et sa clarté. Le troisième type de modèle comprendra la dimension liée à l'organisation et à la façon de transmettre le cours. Enfin, la corrélation entre ces variables étant très faible elle aussi, dans le dernier type de modèle seront insérées l'utilisation du matériel et la façon de transmettre le cours. Pour chacun de ces modèles, l'effet des dimensions des pratiques sur la motivation, les manières d'étudier et la réussite sera testé toutes choses égales par ailleurs.

En définitive, l'objectif de ce chapitre est d'étudier, à l'appui de cette façon d'appréhender les données et de la construction de modèles de régression, l'effet des différentes dimensions des pratiques observées sur la scolarité des étudiants. La première partie est consacrée à l'analyse des liens existant entre pratiques pédagogiques observées d'une part et motivation et manières d'étudier d'autre part. La seconde vise à approfondir le rôle joué par les pratiques observées sur la réussite.

IX.1. Effet des pratiques observées sur la motivation et les manières d'étudier des étudiants

Il a été montré au cours du chapitre précédent que les pratiques pédagogiques déclarées par les étudiants influencent sur leur motivation et exerçaient par ce biais un effet indirect sur les manières d'étudier. Mais qu'en est-il des pratiques observées ? Celles-ci peuvent-elles également contribuer à expliquer le comportement des étudiants en termes de motivation et de manières d'étudier ? Le schéma suivant illustre les relations que nous cherchons à mettre au jour entre ces différentes variables :

Figure 20 : Relations postulées entre pratiques pédagogiques observées, motivation et manières d'étudier.



Les liens entre motivation et manières d'étudier ayant été examinés dans le précédent chapitre, nous concentrerons davantage notre attention ici sur les effets des pratiques observées d'abord sur le score de motivation des étudiants, puis dans un second temps sur le score de manières d'étudier.

IX.1.1. Effet des pratiques observées sur la motivation

Nos lectures portant sur le thème de la motivation nous ont conduite à constater que certains chercheurs, se plaçant d'un point de vue sociocognitivist (Deci et Ryan, 1985 ; Bandura, 1997 ; Viau, 1998), conçoivent le contexte d'apprentissage comme pouvant influencer sur la motivation des étudiants. Nous avons pour notre part formulé l'hypothèse selon laquelle les pratiques pédagogiques des enseignants font partie de ce contexte et que de ce fait, les pratiques mises en œuvre durant les cours magistraux jouent un rôle sur la motivation des jeunes inscrits en première année universitaire. Ayant mis en lumière un effet des pratiques déclarées sur ce facteur, nous nous intéressons à présent à l'impact des pratiques observées. Pour cela, ont été

construits des modèles de régression linéaire visant à identifier l'effet brut puis l'effet net de chacune des dimensions des pratiques pédagogiques, appréhendées indépendamment des autres. Lorsqu'est insérée comme unique variable explicative du score de motivation une dimension des pratiques pédagogiques, il apparaît que seule celle liée aux interactions influe, de façon négative (-0,094), sur la motivation. Cependant, cet effet disparaît lorsqu'est adopté un raisonnement toutes choses égales par ailleurs¹⁷⁵. Les autres dimensions des pratiques n'exercent quant à elles aucun effet sur la motivation. Alors que les variables de contrôle permettent d'expliquer 28,1% de la variance du score de motivation¹⁷⁶, l'introduction de chacune des dimensions des pratiques observées comme variables indépendantes ne permet aucun gain de variance expliquée. Le rôle exercé par les autres variables demeure, dans l'ensemble de ces modèles, globalement le même que celui mis au jour dans le modèle 3.

De tels résultats tendent à infirmer notre hypothèse d'un effet des pratiques observées sur la motivation des étudiants. De ce fait, nous avons cherché à savoir si le rôle joué par ces pratiques variait selon le « niveau de motivation » de l'étudiant. Or, seul un effet significatif a pu être dégagé, toutes choses égales par ailleurs, pour les étudiants appartenant au neuvième décile de la distribution, cela concernant deux dimensions des pratiques :

- ❖ **L'organisation du cours** : le coefficient associé à cette variable (-0,214) indique que les pratiques employées par les enseignants, relatives à cette dimension ne tendent pas à favoriser la motivation des 10% des individus présentant le score de motivation le plus élevé, mais plutôt à l'amoinir. Ce résultat n'est cependant significatif qu'au seuil de 10%.
- ❖ **La façon de transmettre le cours** : le coefficient lié à cette variable est lui aussi négatif (-0,262), mais significatif au seuil de 5%.

Autrement dit, les pratiques pédagogiques des enseignants liées à ces deux dimensions, reposant comme cela a été montré au préalable sur des méthodes traditionnelles, auraient pour conséquence d'atténuer la motivation des étudiants se définissant comme déjà très motivés. On

¹⁷⁵ Les variables de contrôle insérées dans ces modèles sont celles concernant lesquelles il a déjà été démontré qu'elles influaient sur la motivation : la CSP du chef de famille, le type de logement, le type de baccalauréat obtenu, le fait d'avoir déjà été étudiant l'année précédente et enfin le score de manières d'étudier.

¹⁷⁶ Cf le modèle 3 dans le chapitre VIII.

peut de ce fait imaginer que seules des pratiques issues d'autres méthodes pédagogiques pourraient contribuer à encore accroître la motivation de ces individus.

Finalement, les pratiques pédagogiques observées ne constituent pas véritablement un facteur explicatif de la motivation des étudiants. Certes, la façon dont est appréhendée la motivation dans ce travail ne permet pas de déterminer quelles dimensions et plus précisément quelles pratiques pédagogiques conduisent les étudiants à adopter un comportement plus ou moins autodéterminé. Ces résultats restent par ailleurs à relativiser, dans la mesure où la méthode d'analyse employée ne permet pas de prendre en compte toute la diversité des pratiques des enseignants de l'échantillon. Toutefois, ils fournissent d'intéressantes pistes de réflexion. Ils montrent en effet qu'il semble que ce ne soit pas tant les pratiques pédagogiques en elles-mêmes qui influent sur la motivation des étudiants, mais plutôt la manière dont celles-ci sont perçues par ces derniers. Ces résultats rejoignent les conclusions de Ryan et Grolnick (1986)¹⁷⁷, selon lesquels les différences de motivation constatées entre les étudiants tiennent plus au jugement que portent les individus sur les enseignants qu'aux pratiques pédagogiques elles-mêmes employées par ces derniers. En outre, les théories de la motivation présentées dans la revue de la littérature et plus précisément le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1998) tendent à montrer que la motivation des étudiants repose en réalité sur leur perception du contexte d'apprentissage. Il apparaît dès lors cohérent de constater que la façon dont les étudiants perçoivent les pratiques des enseignants influe davantage sur leur motivation que les pratiques en tant que telles. Par ailleurs, comme cela a précédemment été mis en lumière, la motivation des individus est liée à leurs manières d'étudier. Examinons alors les effets des pratiques observées sur ce facteur.

IX.1.2. Effet des pratiques observées sur les manières d'étudier

Les manières d'étudier sont désignées comme étant la façon qu'a l'individu de réaliser son travail personnel, durant son temps libre mais également pendant les heures de cours. Il a été supposé que celles-ci entretenaient des liens avec les pratiques des enseignants. Afin de vérifier si ces dernières contribuent à expliquer les pratiques d'étude adoptées par les étudiants, ont été

¹⁷⁷ Cités par Forner et Simonot, 2001.

construits des modèles de régression visant à mettre au jour l'effet brut, puis l'effet net¹⁷⁸ de chacune des dimensions des pratiques observées sur le score de manières d'étudier. Pour en faciliter la lecture, ne sont présentés dans le tableau ci-dessous que les coefficients associés aux dimensions des pratiques observées et la part de variance expliquée par chacun de ces modèles :

Tableau 52 : Effet de chaque dimension des pratiques pédagogiques sur les manières d'étudier.

		Effet Brut			Effet net		
		Coef.	Sign.	R ² ajusté	Coef.	Sign.	R ² ajusté
Dimensions des pratiques observées	Interactions	-0,088	**	0,6%	-0,078	**	31,5%
	Utilisation du matériel	0,035	ns	0%	0,003	ns	30,9%
	Organisation	-0,077	**	0,5%	-0,097	***	31,9%
	Clarté	-0,037	ns	0%	0,033	ns	31%
	Façon de transmettre	-0,062	*	0,3%	-0,040	ns	31,1%
	Attitude	-0,022	ns	0%	-0,065	**	31,3%

Lecture : La dimension des interactions permet à elle seule d'expliquer 0,6% de la variance du score de manières d'étudier et est associée à un coefficient négatif (-0,088) et significatif au seuil de 5%. Lorsqu'est adopté un raisonnement toutes choses égales par ailleurs, le modèle construit permet d'expliquer 31,5% de la variance du score de manières d'étudier et le coefficient associé à la dimension des interactions (-0,078) reste négatif et significatif au seuil de 5%.

Au regard de ce tableau, il apparaît que les pratiques observées influent davantage sur les manières d'étudier que sur la motivation. Ainsi, la dimension liée aux interactions exerce un effet brut significatif négatif sur le score de manières d'étudier qui perdure lorsqu'est adopté un raisonnement toutes choses égales par ailleurs. L'organisation du cours apparaît également comme étant une dimension très significative, influant aussi de façon négative sur les manières d'étudier. Or, c'est précisément cette dimension des pratiques observées qui présente la moins large dispersion des scores. La dimension liée à l'attitude de l'enseignant n'exerce aucun effet brut sur les manières d'étudier, mais en revanche un effet net négatif et significatif au seuil de 5%.

¹⁷⁸ Les variables de contrôle insérées dans ces modèles sont celles concernant lesquelles il a déjà été démontré qu'elles influent sur les manières d'étudier : le genre de l'étudiant, la CSP du chef de famille, le type et la mention obtenue au baccalauréat, le fait d'avoir redoublé dans le primaire ou le secondaire, d'avoir déjà été étudiant l'année précédente et le score de motivation.

Les pratiques pédagogiques observées jouent de ce fait un rôle davantage explicatif du comportement des étudiants en termes de manières d'étudier que les pratiques déclarées qui, elles, apparaissaient comme non significatives. Néanmoins, la part de variance supplémentaire expliquée par ces modèles reste faible : alors que les variables de contrôle permettaient à elles seules d'expliquer 30,9% de la variance du score de manières d'étudier¹⁷⁹, l'ajout d'une dimension des pratiques au modèle de régression permet d'expliquer de 0,1 à 1 point de variance supplémentaire selon le cas de figure. Les coefficients associés aux différentes dimensions des pratiques observées sont de surcroît faiblement élevés, en comparaison à d'autres variables. A titre d'exemple, dans le modèle comprenant la dimension liée à l'organisation comme facteur explicatif, cette variable est liée au coefficient -0,097, alors que dans ce même modèle le score de motivation, le fait d'avoir déjà été étudiant l'année précédente et le fait d'avoir obtenu une mention bien voire très bien au baccalauréat sont respectivement associés aux coefficients + 0,493 ; +0,104 ; +0,115 ; ceux-ci étant en outre significatifs au seuil de 1%.

Afin de vérifier l'impact des interactions, de l'organisation du cours et de l'attitude des enseignants sur les manières d'étudier sous contrôle des autres dimensions des pratiques pédagogiques, ont été construits quatre nouveaux modèles de régression selon le schéma présenté en introduction à ce chapitre¹⁸⁰ :

¹⁷⁹ Cf modèle 5 dans le chapitre VIII.

¹⁸⁰ Ces analyses sont effectuées sous contrôle des caractéristiques sociodémographiques, des conditions de vie, du passé scolaire et du score de motivation des étudiants.

Tableau 53 : Effet net des pratiques observées sur les manières d'étudier¹⁸¹.

	Dimensions des pratiques observées	Coef.	Sign.	R ² ajusté du modèle
Modèle de type 1	Interactions	-0,058	*	32,1%
	Organisation	-0,086	***	
	Clarté	0,024	ns	
Modèle de type 2	Attitude	-0,058	*	32,1%
	Organisation	-0,094	***	
	Clarté	0,025	ns	
Modèle de type 3	Façon de transmettre	-0,040	ns	31%
	Utilisation du matériel	0,000	ns	
Modèle de type 4	Organisation	-0,093	***	31,8%
	Façon de transmettre	-0,023	ns	

Lecture : Lorsque sont introduites au schéma explicatif des manières d'étudier les caractéristiques personnelles des étudiants ainsi que les dimensions des pratiques pédagogiques liées aux interactions, à l'organisation et à la clarté, le modèle de type 1 permet d'expliquer 32,1% de la variance du score de manières d'étudier. Dans ce même modèle, le coefficient lié aux interactions (-0,058) est peu significatif, au contraire de celui lié à l'organisation (-0,086 ***). La clarté est, elle, non significative.

Toutes choses égales par ailleurs, la dimension des interactions devient significative au seuil de 10% lorsque son effet est testé sous contrôle de l'organisation et de la clarté. Il en est de même pour la dimension relative à l'attitude de l'enseignant. L'organisation du cours par l'enseignant demeure en revanche une dimension prégnante pour expliquer les pratiques d'étude des jeunes inscrits en première année universitaire, mais reste associée à un faible coefficient. Les autres dimensions des pratiques n'exercent pas d'effet sur les manières d'étudier. Un tel constat conduit à certaines interrogations : par l'intermédiaire de quels mécanismes la dimension liée à l'organisation du cours constitue-t-elle la plus signifiante dans la compréhension des manières d'étudier adoptées par les étudiants de l'échantillon ? Il est en outre surprenant de constater que certaines dimensions n'influent aucunement sur les manières d'étudier, comme il en est le cas

¹⁸¹ A titre d'exemple, le premier modèle présenté dans ce tableau repose donc sur l'équation suivante : Score de manières d'étudier = f (CSD, conditions de vie, passé scolaire, motivation, interactions, organisation, clarté).

de la clarté. On aurait effectivement pu penser que cette dimension, comprenant des pratiques relatives à l'explicitation des modalités d'examen, à la formulation de consignes concernant le travail personnel à effectuer une fois à la maison ou bien encore à l'accentuation sur les points centraux pour aider les étudiants à les identifier, jouerait un rôle significatif sur les manières d'étudier, cela dans la mesure où la littérature met en exergue la difficulté que rencontrent les étudiants à entrevoir le sens implicite des consignes fournies par les enseignants (Montfort, 2000) et à saisir la nature du travail à effectuer (Millet, 2003). Pour répondre à de telles questions, il conviendrait sans doute d'appréhender différemment la problématique abordée dans ce travail en confrontant le score de manières d'étudier non plus aux dimensions des pratiques mais aux pratiques en elles-mêmes, considérées dans leur individualité.

En définitive, le modèle permettant d'expliquer le plus de variance des scores de manières d'étudier est celui intégrant simultanément les dimensions liées aux interactions, à l'organisation et à la clarté comme variables explicatives. Cependant, en comparaison au modèle comprenant les variables de contrôle uniquement¹⁸², il permet seulement un gain de variance expliquée de 1,2 points. **L'hypothèse d'un effet des pratiques observées sur les manières d'étudier doit donc être nuancée**, puisque cet effet est de faible ampleur et ne concerne véritablement qu'une dimension des pratiques. Néanmoins, la lecture de certains travaux, tels ceux de Wolfs (2007), nous a amenée à constater que les pratiques des enseignants influaient vraisemblablement sur l'approche d'étude des étudiants. Il serait de ce fait intéressant d'examiner si les pratiques pédagogiques observées ont plus d'effet sur ce facteur que sur les manières d'étudier en elles-mêmes.

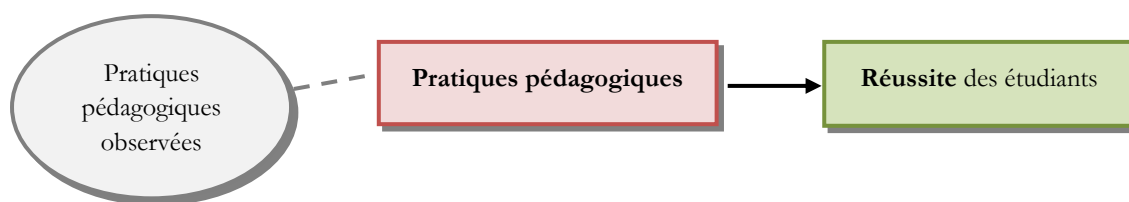
En conclusion, les pratiques pédagogiques « observées » n'influent pas, tout au moins de façon directe, sur la motivation des étudiants de l'échantillon. De plus, elles n'exercent qu'un effet modéré sur les manières d'étudier puisque, toutes choses égales par ailleurs, seule la dimension liée à l'organisation du cours par l'enseignant s'avère très significative. Observons à présent si elles ont davantage d'impact sur la réussite.

¹⁸² Chapitre VIII, modèle 5 permettant d'expliquer 30,9% de la variance du score de manières d'étudier.

IX.2. Effet des pratiques observées sur la réussite

Nombre d'auteurs (Romainville, 2000 ; Galand et al., 2005 ; Pageau et Médaille, 2005 ; Romainville et Michaut, 2012 ; Michaut, 2012) ont déjà émis l'hypothèse d'un effet des pratiques pédagogiques des enseignants sur la réussite des étudiants inscrits en première année universitaire. Pourtant, nous n'avons pu faire état d'aucune analyse, issue de données empiriques, ayant été produite sur le sujet. Il a par ailleurs auparavant été montré que les pratiques déclarées par les étudiants jouaient peu, de façon directe, sur la réussite. Qu'en est-il des pratiques réellement mises en œuvre par les enseignants ? Les pratiques observées permettent-elles d'expliquer une plus grande part des différences de réussite entre étudiants ? C'est à cette question que nous apporterons des éléments de réponse dans la partie suivante. En d'autres termes, les relations que nous cherchons à mettre en lumière sont les suivantes :

Figure 21 : Relation postulée entre les pratiques pédagogiques observées et la réussite des étudiants.



Nous étudierons d'abord les effets de ces pratiques sur la note moyenne obtenue au premier et au second semestre. Puis, nous examinerons si ces effets sont de même ampleur sur la probabilité de valider l'année universitaire.

IX.2.1. Effet des pratiques observées sur la note moyenne au premier et second semestre

La « réussite » pouvant en réalité constituer un terme polysémique, cette dernière est d'abord appréhendée ici à travers la note moyenne obtenue aux examens. De la même façon que cela a été effectué concernant la motivation et les manières d'étudier, a d'abord été testé l'effet brut puis l'effet net¹⁸³ de chacune des dimensions des pratiques sur la note moyenne obtenue au

¹⁸³ Les variables de contrôle insérées ici sont celles concernant lesquelles il a préalablement été montré qu'elles influent sur la réussite : le genre de l'étudiant, le type de logement occupé, le type et la mention obtenue au baccalauréat, la session d'obtention du baccalauréat, le fait d'avoir redoublé dans le primaire ou le

premier et au second semestre. Sont présentés dans le tableau suivant uniquement les coefficients relatifs aux différentes dimensions des pratiques et la part de variance expliquée par chacun de ces modèles :

Tableau 54 : Effet des pratiques observées sur la note moyenne obtenue aux examens.

		Semestre 1				Semestre 2			
		Effet Brut		Effet net		Effet Brut		Effet net	
		<i>Coef. et sign.</i>	<i>R² ajusté</i>	<i>Coef. et sign.</i>	<i>R² ajusté</i>	<i>Coef. et sign.</i>	<i>R² ajusté</i>	<i>Coef. et sign.</i>	<i>R² ajusté</i>
Dimensions des pratiques observées	Interactions	0,142 ***	1,9%	0,303 ***	48,8%	0,214 ***	4,4%	0,355 ***	46,5%
	Utilisation du matériel	0,028 ns	0%	0,079 ***	41,1%	-0,031 ns	0%	0,008 ns	35,2%
	Organisation	0,160 ***	2,4%	0,179 ***	43,6%	0,265 ***	6,9%	0,298 ***	43,7%
	Clarté	-0,133***	1,6%	-0,126***	42%	-0,018 ns	0%	-0,026 ns	35,3%
	Façon de transmettre	0,028 ns	0%	0,054 *	40,8%	0,180 ***	3,1%	0,236 ***	40,6%
	Attitude	0,049 ns	0,1%	0,136 ***	42,2%	0,201 ***	3,9%	0,279 ***	42,3%

Lecture : La dimension des interactions explique à elle seule 1,9% de la variance de la note moyenne obtenue au semestre 1 et est associée à un coefficient positif (+0,142) et significatif au seuil de 1%. Lorsqu'est adopté un raisonnement toutes choses égales par ailleurs, c'est-à-dire sous contrôle des caractéristiques personnelles des étudiants, le coefficient associé à cette variable (+0,303) reste positif et très significatif ; la part de variance de la note moyenne au semestre 1 expliquée par ce modèle est de 48,8%. Au second semestre, la dimension des interactions explique à elle seule 4,4% de la variance de la note moyenne obtenue et est très significative (0,214***). Toutes choses égales par ailleurs, le coefficient associé à cette variable reste très significatif (+0,355***) et le modèle présenté permet d'expliquer 46,5% de la variance de la note moyenne obtenue au semestre 2.

Toutes les dimensions des pratiques n'exercent pas le même type d'impact sur les résultats des étudiants aux examens. Ainsi, l'utilisation du matériel par l'enseignant constitue une dimension des pratiques qui ne permet pas réellement d'expliquer les notes obtenues par les étudiants. Certes, elle joue toutes choses égales par ailleurs un effet significatif sur la note moyenne du premier semestre, mais cet effet est de faible ampleur puisque le coefficient associé à cette variable est peu élevé (+0,079) et cet impact disparaît au second semestre. La clarté est également une variable influant uniquement sur les résultats du premier semestre. Le coefficient

secondaire, d'avoir déjà été étudiant l'année précédente, le score de motivation et le score de manières d'étudier.

associé à cette variable est de surcroît négatif. *A contrario*, la façon de transmettre le cours joue un rôle principalement dans l'explication des notes du second semestre puisqu'elle permet, toutes choses égales par ailleurs, un gain de variance expliquée de 5,3 points¹⁸⁴. Son effet sur les notes du premier semestre est quasi inexistant. En ce qui concerne la dimension liée à l'attitude des enseignants, son effet net sur les résultats des étudiants aux deux semestres est significatif au seuil de 1%. Néanmoins, ce sont les dimensions liées aux interactions et à l'organisation du cours par l'enseignant qui exercent l'effet le plus important sur la note moyenne du premier semestre comme sur celle du second. Toutes choses égales par ailleurs, un point de plus au score d'interactions apporte 0,303 points de plus à la note moyenne du semestre 1 et 0,355 points à celle du semestre 2. Plus les enseignants optent pour des pratiques les conduisant à interagir avec les étudiants, plus celles-ci ont des retombées positives sur les résultats de ces derniers aux examens. L'ajout de cette variable au schéma explicatif de la réussite permet de surcroît un gain de variance expliquée de 8,2 points sur la note moyenne du premier semestre et 11,3 points sur celle du second. La dimension liée à l'organisation du cours permet quant à elle d'expliquer, toutes choses égales par ailleurs, 43,6% de la variance de la note moyenne au premier semestre et 43,7% de celle du second semestre.

De même que pour les manières d'étudier, plusieurs dimensions des pratiques, présentant des corrélations faibles entre elles, ont été insérées simultanément au schéma explicatif des notes obtenues par les étudiants, sous contrôle des caractéristiques sociodémographiques, des conditions de vie, du passé scolaire, du score de motivation et du score de manières d'étudier.

De nouveau, sont exposés dans le tableau suivant uniquement les coefficients associés aux différentes dimensions des pratiques et le coefficient de détermination ajusté de chacun de ces modèles :

¹⁸⁴ En comparaison au modèle intégrant les CSD, les conditions de vie, le passé scolaire, la motivation ainsi que les manières d'étudier comme variables indépendantes et permettant d'expliquer 35,3% de la variance des notes du second semestre.

Tableau 55 : Effet net des pratiques observées sur la note moyenne obtenue aux examens.

		Semestre 1			Semestre 2		
	Dimensions des pratiques observées	Coef.	Sign.	R ² ajusté du modèle	Coef.	Sign.	R ² ajusté du modèle
Modèle de type 1	Interactions	0,269	***	51%	0,311	***	51,8%
	Organisation	0,132	***		0,242	***	
	Clarté	-0,087	***		0,018	ns	
Modèle de type 2	Attitude	0,121	***	46%	0,262	***	49,8%
	Organisation	0,171	***		0,283	***	
	Clarté	-0,107	***		0,007	ns	
Modèle de type 3	Façon de transmettre	0,058	*	41,3%	0,239	***	40,6%
	Utilisation du matériel	0,081	***		0,031	ns	
Modèle de type 4	Organisation	0,175	***	43,6%	0,263	***	46,8%
	Façon de transmettre	0,029	ns		0,187	***	

Ici encore, les dimensions liées aux interactions et à l'organisation du cours par l'enseignant constituent les variables associées aux coefficients les plus élevés, de surcroît significatifs au premier comme au second semestre. La clarté, qu'elle soit contrôlée par les interactions et l'organisation, ou bien par l'attitude et l'organisation, demeure une variable influant négativement sur les notes du premier semestre et non significative sur celles du second. La façon de transmettre le cours exerce un effet réellement significatif uniquement sur les résultats du second semestre, cela qu'elle soit introduite comme variable indépendante avec la dimension liée à l'utilisation du matériel ou avec celle relative à l'organisation. De plus, le modèle de type 2, indique que la dimension liée à l'attitude de l'enseignant, sous contrôle de l'organisation et de la clarté, reste significative au seuil de 1% pour expliquer les résultats des étudiants aux examens. Elle est toutefois associée à un coefficient plus élevé au second semestre. Finalement, c'est le modèle comprenant les dimensions liées aux interactions, à l'organisation et à la clarté (modèle de type 1) qui permet la meilleure compréhension des différences de réussite entre étudiants, puisque ce modèle permet d'expliquer 51% de la variance de la note moyenne obtenue au premier semestre et 51,8% de celle du second semestre, soit un gain de variance expliquée de

respectivement 10,4 et 16,5 points en comparaison aux modèles intégrant uniquement les caractéristiques personnelles des étudiants (caractéristiques sociodémographiques, conditions de vie, passé scolaire, score de motivation, score de manières d'étudier)¹⁸⁵ comme variables explicatives de leurs résultats aux examens.

Tandis que l'effet direct, toutes choses égales par ailleurs, des pratiques déclarées sur la note moyenne obtenue au premier et au second semestre apparaissait comme relativement modéré, il en est tout autrement des pratiques observées, qui, elles, contribuent à expliquer jusqu'à près d'un sixième des différences de score entre les étudiants. Ces résultats viennent de ce fait conforter l'hypothèse d'un effet des pratiques observées sur la réussite des étudiants. Examinons à présent si ces dernières exercent le même type de rôle sur les notes obtenues par les étudiants que sur la probabilité qu'ils ont de valider leur année universitaire.

IX.2.2. Effet des pratiques observées sur la probabilité de valider l'année

La réussite est également appréhendée dans ce travail à travers la probabilité qu'a un individu de valider son année universitaire. Aussi, ont été construits des modèles de régression logistique visant à appréhender l'effet brut, puis l'effet net de chacune des dimensions des pratiques pédagogiques sur cette variable¹⁸⁶ :

¹⁸⁵ Cf chapitre VIII, partie 2.2.

¹⁸⁶ L'effet net a été appréhendé sous contrôle des variables concernant lesquelles il a préalablement été montré qu'elles influent sur la réussite : le genre de l'étudiant, le type de logement occupé, le type et la mention obtenue au baccalauréat, la session d'obtention du baccalauréat, le fait d'avoir redoublé dans le primaire ou le secondaire, d'avoir déjà été étudiant l'année précédente, le score de motivation et le score de manières d'étudier.

Tableau 56 : Effet des pratiques observées sur la probabilité de valider l'année.

		Effet Brut			Effet net		
		Exp(B)	Sign.	R ² de Nagelkerke	Exp(B)	Sign.	R ² de Nagelkerke
Dimensions des pratiques observées	Interactions	1,016	ns	0,4%	1,080	***	37,5%
	Utilisation du matériel	0,995	ns	0,1%	1,007	ns	33,3%
	Organisation	1,070	***	2,7%	1,092	***	35,7%
	Clarté	0,965	**	0,9%	0,962	*	33,8%
	Façon de transmettre	0,994	ns	0%	1,023	ns	33,5%
	Attitude	1,011	ns	0,1%	1,063	***	34,4%

La dimension liée à l'utilisation du matériel par l'enseignant n'a pas d'impact sur les chances de valider l'année. Il en est de même pour la façon de transmettre le cours. Alors que cette variable influait sur la note moyenne obtenue au second semestre, elle n'exerce ici plus aucun effet. Par ailleurs, conformément au phénomène observé concernant la note moyenne obtenue aux examens, la clarté joue un effet négatif sur la probabilité de valider l'année. Un point de plus au score de clarté apporte un peu plus d'une chance en moins à l'individu de valider l'année universitaire. Cependant, ce résultat n'est significatif qu'au seuil de 10%. Trois dimensions des pratiques exercent en réalité, toutes choses égales par ailleurs, un véritable effet sur la probabilité qu'ont les étudiants de valider leur année universitaire : il s'agit de celles liées à l'attitude de l'enseignant, à l'organisation du cours et aux interactions. En comparaison au modèle de régression logistique intégrant uniquement les variables de contrôle (caractéristiques sociodémographiques, conditions de vie, passé scolaire, score de motivation, score de manières d'étudier) comme variables explicatives et permettant d'expliquer 33,2% de la probabilité de valider l'année¹⁸⁷, elles octroient toutes trois, toutes choses égales par ailleurs, un gain de variance expliquée de respectivement 1,2 points, 2,5 points et 4,3 points. Ces résultats se confirment lorsque l'effet de ces dimensions est analysé, selon le schéma présenté en introduction à ce chapitre, sous contrôle des autres dimensions des pratiques :

¹⁸⁷ Cf chapitre VIII, modèle 15.

Tableau 57 : Effet net des pratiques observées sur la probabilité de valider l'année.

	Dimensions des pratiques observées	Exp(B)	Sign.	R ² de Nagelkerke
Modèle de type 1	Interactions	1,073	***	39,6%
	Organisation	1,085	***	
	Clarté	0,973	ns	
Modèle de type 2	Attitude	1,064	***	37,4%
	Organisation	1,097	***	
	Clarté	0,968	ns	
Modèle de type 3	Façon de transmettre	1,024	ns	33,6%
	Utilisation du matériel	1,008	ns	
Modèle de type 4	Organisation	1,089	***	35,9%
	Façon de transmettre	1,015	ns	

Les dimensions relatives aux interactions, à l'organisation du cours par l'enseignant et à l'attitude de ce dernier ressortent, toutes choses égales par ailleurs, comme étant très significatives. En effet, le modèle intégrant les interactions, l'organisation et la clarté (modèle de type 1) permet d'expliquer 39,6% de la probabilité de valider l'année, soit un gain de variance expliquée de 6,4 points en comparaison au modèle de régression comprenant uniquement les variables de contrôle¹⁸⁸, tandis que le modèle comprenant l'utilisation du matériel et la façon de transmettre le cours comme variables explicatives (modèle de type 4) indique que celles-ci exercent un effet toutes choses égales par ailleurs non significatif. D'ailleurs, la dimension liée à la transmission du cours, lorsqu'elle est contrôlée par l'organisation du cours, apparaît là aussi comme non significative. Il en est de même pour la clarté, que cette dimension soit placée sous contrôle des interactions et de l'organisation ou de l'attitude et de l'organisation.

L'ensemble de ces résultats appelle à quelques commentaires. D'abord, il semble cohérent de constater que plus l'enseignant interagit avec les étudiants, plus les effets sont bénéfiques sur la

¹⁸⁸ Cf chapitre VIII, modèle 15.

réussite de ces derniers. En effet, Nightingale et O'Neil (1994) mentionnent le développement d'un apprentissage « *actif et coopératif* » comme pouvant mener un enseignement à être de « *qualité* ». Or, la recherche d'interactions avec les étudiants de la part des enseignants peut sans doute être considérée comme une démarche visant à adopter des pratiques davantage issues des méthodes actives. Rendant ainsi les étudiants davantage acteurs de leurs apprentissages lors des cours magistraux, ce type de pratiques conduirait alors ces derniers à une plus grande réussite.

En ce qui concerne la dimension liée à l'organisation, celle-ci présente la plus faible dispersion des scores. Les pratiques des enseignants relatives à l'organisation du cours sont de ce fait peu variées. Cependant, au vu des modèles de régression présentés dans cette partie, il apparaît que plus les enseignants adoptent des pratiques visant à alterner entre cours magistral et travail individuel, c'est-à-dire à impliquer les étudiants dans leurs apprentissages, mais également à faire le lien entre les différentes séances de cours, plus l'influence sur la réussite est positive. Cette dimension liée à l'organisation est d'ailleurs évoquée à demi-mots par les étudiants interrogés par Bédard et Viau (2001) puisqu'ils mentionnent notamment le fait d'expliquer clairement les objectifs à atteindre et les démarches à suivre, ainsi que la mise en place d'activités qui suscitent l'intérêt pour la matière comme étant des compétences qu'un enseignant se doit de maîtriser. Lahire (1997) indique en outre que les étudiants inscrits en faculté se montrent particulièrement critiques à l'égard de l'organisation des cours, généralement jugée comme « *déconsue* » et de la cohérence des enseignements, contrairement à ce qui a été vécu dans le secondaire, concernant lequel les programmes sont parfaitement définis au préalable. Il ne paraît donc pas contradictoire d'observer que plus les pratiques des enseignants visent à mettre en évidence cette cohérence, plus les étudiants sont amenés à réussir.

Il est également intéressant de constater que la dimension liée à l'attitude, plus que la clarté ou la façon de transmettre le cours, exerce un effet positif et significatif sur la réussite des étudiants. Cela conduit à penser que les pratiques des enseignants relatives à cette dimension, dont on pourrait penser qu'elles sont principalement le fait de gestes et décisions spontanées, voire inconscientes, ne doivent pas être laissées au hasard puisque plus l'enseignant se montre actif et dynamique durant son cours, plus l'étudiant est amené à réussir. Un tel résultat peut de surcroît paraître surprenant dans la mesure où l'on aurait pu s'attendre à ce que cette dimension des pratiques influe davantage sur la motivation des étudiants que sur leur réussite.

En ce qui concerne les pratiques liées à la clarté de l'enseignant, il est étonnant de voir que celles-ci ne contribuent pas à expliquer la réussite, voire même ont un impact négatif sur la note moyenne obtenue au semestre 1. On aurait en effet tendance à penser que les pratiques visant

en quelque sorte à « secondariser » la transmission des savoirs en cours magistral, comme le fait de répéter, reformuler, fournir des consignes ou encore expliquer tout nouveau terme technique, seraient bénéfiques aux apprentissages des étudiants. Il faudrait alors peut-être, pour expliquer un tel résultat, s'intéresser aux pratiques liées à cette dimension dans leur individualité pour observer si certaines ont un effet plus négatif que d'autres sur la réussite. La façon de transmettre le cours n'apparaît pas non plus comme un élément probant pour expliquer la réussite, puisqu'elle exerce uniquement un effet, toutes choses égales par ailleurs, sur la note moyenne obtenue au semestre 2, de même que l'utilisation du matériel, dimension influant seulement faiblement sur la note moyenne du premier semestre. Pour expliquer ce dernier résultat, on peut faire l'hypothèse que certains types de matériel, tels que le tableau ou la présentation PowerPoint, sont également employés par les enseignants du secondaire. Les étudiants ne seraient de ce point de vue pas confrontés à un réel changement lors de leur entrée à l'université, n'engendrant ainsi aucune conséquence particulière sur la réussite.

En conclusion, **l'ensemble des résultats présentés dans ce chapitre tend à valider notre hypothèse d'un effet des pratiques observées sur la réussite des étudiants.** Comme l'ont notamment évoqué Romainville (2000), Galand et al. (2005), ou encore Romainville et Michaut (2012), les résultats présentés dans cette partie montrent qu'il existe un lien entre les pratiques pédagogiques effectivement mises en œuvre par les enseignants *in situ* lors des cours magistraux et la réussite des étudiants inscrits à l'université.

Toutefois, certaines nuances doivent être apportées. Il apparaît d'abord que les dimensions liées aux interactions, à l'organisation et à l'attitude tiennent, toutes choses égales par ailleurs, un plus grand rôle dans l'explication de la réussite que la clarté, l'utilisation du matériel et la façon de transmettre le cours. Par conséquent, on ne peut conclure à un effet de l'ensemble des dimensions des pratiques pédagogiques observées sur la réussite. On note cependant là un élément intéressant en cela que les dimensions liées à l'affect et à la recherche de la mise en lumière d'une cohérence dans l'organisation des cours semblent jouer un plus grand rôle dans l'explication de la réussite que celles liées à des dimensions plus matérielles. Or, les aspects relevant de l'affectif font l'objet, comme le relèvent entre autres Mucchielli (1998) ou Rayou (1999), de vives critiques de la part des étudiants.

D'autre part, si l'ajout des dimensions des pratiques observées permet effectivement un gain de variance expliquée en ce qui concerne la réussite, cet impact reste moindre en comparaison aux

variables relatives au passé scolaire de l'individu. A titre d'exemple, selon la dimension des pratiques pédagogiques insérées aux côtés des variables de contrôle¹⁸⁹ pour expliquer la note moyenne obtenue aux examens, le coefficient associé à la mention bien / très bien au baccalauréat varie de + 0,347 à +0,389 au premier semestre et de + 0,315 à + 0,359 au second semestre. Le fait d'avoir obtenu ce type de mention plutôt qu'une mention passable augmente de 8 à 11 fois les chances de valider la première année. De même, le fait d'avoir un baccalauréat professionnel ou technologique plutôt qu'un baccalauréat scientifique diminue de 0,381 à 0,415 points la note moyenne obtenue au premier semestre et de 0,341 à 0,384 points celle du second. Les individus ayant obtenu ce type de baccalauréat ont de surcroît 6,45 à 9,34 chances de moins de valider leur année.

En outre, du fait de la structure de nos données, nous n'avons pu examiner l'effet de chacune des pratiques observées dans son individualité sur la réussite. La faible taille de notre échantillon d'enseignants ne nous a pas non plus permis de réaliser des modèles multiniveaux. La construction de scores destinés à traduire les différentes dimensions des pratiques a de surcroît sans doute eu pour conséquence d'annihiler une partie de la variété de ces pratiques. Néanmoins, à l'heure où de multiples interrogations demeurent quant aux effets des pratiques pédagogiques sur la réussite étudiante et où peu de recherches empiriques ont été menées sur le sujet, les résultats présentés dans cette partie fournissent certaines pistes de réflexion. Ils permettent en effet de pointer du doigt certaines dimensions des pratiques pédagogiques qui semblent tenir un rôle plus important et concernant lesquelles il serait intéressant de mener de nouvelles recherches afin d'identifier de manière plus précise les mécanismes sous-jacents conduisant à ce qu'elles influent sur la réussite en première année universitaire.

¹⁸⁹ Ces variables de contrôle font référence aux caractéristiques sociodémographiques des étudiants, à leurs conditions de vie, leur passé scolaire, au score de motivation et au score de manières d'étudier.

CONCLUSION GENERALE

L'université a connu en France depuis la seconde moitié du vingtième siècle une massification croissante de ses effectifs et une hétérogénéisation de la population étudiante qu'elle accueille. Si la situation semble s'être aujourd'hui de ce point de vue stabilisée, l'université demeure cependant toujours en proie à un véritable problème : celui de l'échec, notamment des jeunes arrivants dans cette institution d'enseignement supérieur. Ainsi, le constat est formel : à l'issue de la première année passée à l'université, plus d'un étudiant sur deux redouble, se réoriente ou interrompt ses études (MESR, 2013). Pour comprendre les raisons d'un tel phénomène, nombre de chercheurs ont investigué sur les déterminants de la réussite en première année. Prenant en considération dans des modèles intégratifs les caractéristiques personnelles des étudiants, tous s'accordent à dire que le passé scolaire de l'individu constitue l'élément le plus prédictif de sa réussite une fois entré à l'université (De Ketele, 1990 ; Duru-Bellat, 1995 ; M'Piayi, 1999 ; Romainville, 2000 ; Galand et al., 2005 ; Romainville et Michaut, 2012 ; Lambert - Le Mener, 2012 ; Morlaix et Suchaut, 2012). D'autres recherches ont visé à intégrer à ce type de modèles des facteurs davantage relatifs au contexte d'apprentissage (Duru-Bellat et al., 1994 ; Felouzis, 1999 ; M'Piayi, 1999 ; Danner, 1999 ; Michaut, 2000 ; Nicourd, Samuel et Vilter, 2011). Cependant, malgré un essor des travaux portant sur la pédagogie dans l'enseignement supérieur, peu ont porté de façon précise sur les pratiques pédagogiques des enseignants, ce type de facteur étant le plus souvent évoqué par les auteurs en conclusion de leurs travaux, en guise de perspective de recherche (Duru-Bellat, 1995 ; Romainville, 2000 ; Galand et al., 2005 ; Romainville et Michaut, 2012). De ce fait, cette thèse avait pour visée de contribuer à une meilleure connaissance de ces dernières, à travers la description des pratiques pédagogiques des enseignants universitaires en cours magistral et l'analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants de première année.

Les analyses effectuées, à partir des données recueillies par questionnaires auprès d'un échantillon de 734 étudiants de première année issus de cinq filières (droit, AES, sociologie, psychologie et LLCE anglais) et lors de l'observation des pratiques pédagogiques de 49 enseignants, ont permis de mettre en lumière plusieurs éléments. En ce qui a trait d'abord à la description des pratiques en cours magistral, celles-ci ont peu changé depuis les résultats mis en exergue par Clanet (2001) ou encore Boyer et Coridian (2002b), il y a de cela plus d'une décennie. Elles sont majoritairement issues des méthodes traditionnelles au sens défini par Bru (2006). En d'autres termes, elles reposent sur un schéma transmissif, selon lequel l'enseignant se situe au centre de la situation pédagogique en tant que détenteur des savoirs. L'étudiant n'est en ce sens pas réellement acteur de ses apprentissages. A titre d'exemple, la dimension liée aux

interactions avec les étudiants constitue la moins privilégiée par les enseignants. De même, le matériel employé a été identifié comme étant relativement classique. Alors que les travaux portant sur l'importance du numérique dans l'enseignement supérieur se multiplient et où celui-ci est vu comme un « *catalyseur* » permettant d'engendrer la promotion de modèles pédagogiques centrés sur l'étudiant (Bertrand, 2014), un tel constat repose d'ailleurs la question de la place des nouvelles technologies dans la pratique des enseignants.

Les résultats exposés dans cette thèse ont également permis de mettre en avant une variété des pratiques, cela à la fois dans la manière dont elles sont mises en œuvre par un même enseignant d'une séance de cours à l'autre, mais également entre enseignants. Ces résultats sont concordants avec ceux de Clanet (2001) et Boyer et Coridian (2002b) et valident ainsi nos hypothèses.

Ce travail descriptif a ensuite mené à s'interroger quant aux enjeux liés à l'emploi de ces pratiques, à la fois pour l'institution universitaire, pour les enseignants, mais aussi pour les étudiants. En effet, à l'heure où le public étudiant à l'université est de plus en plus hétérogène, évolue dans son rapport au savoir et à l'institution et se montre de plus en plus comme un « consommateur » de savoirs, on peut s'interroger quant aux implications de ces pratiques sur les étudiants. Partant de l'hypothèse qu'elles influent sur la scolarité des étudiants, celles-ci ont été abordées sous deux angles différents. Elles ont d'abord été examinées par le prisme des pratiques « *déclarées* » par les étudiants, ou autrement dit du regard porté par ces derniers sur les pratiques des enseignants en cours magistral. Même si nos résultats sont à relativiser puisque n'ont été interrogés dans le cadre de notre enquête que les étudiants *a priori* assidus en cours, ils montrent que ces derniers n'ont pas une opinion massivement négative des pratiques des enseignants. Reste à savoir si ce résultat est le fait d'une réelle approbation des étudiants vis-à-vis des pratiques des enseignants ou si elle est en réalité le reflet d'une méconnaissance de leur part de la possibilité pour les enseignants d'opter pour d'autres types de pratiques.

La construction de modèles de régression et d'analyses en pistes causales ont ensuite permis d'étudier les liens entretenus entre ces pratiques déclarées et la motivation, les manières d'étudier ainsi que la réussite des étudiants. Or, si elles influent significativement, toutes choses égales par ailleurs, de façon directe sur leur motivation, elles n'ont en revanche qu'un faible impact sur la réussite et aucun effet sur les manières d'étudier. Cependant, il a été montré que la motivation apparaissait ici en réalité comme une variable médiatrice de l'effet des pratiques

déclarées. Autrement dit, ces dernières exercent un effet indirect sur les manières d'étudier et sur la réussite, transitant par la motivation.

Parallèlement à ce travail, a été analysé l'effet des pratiques « *observées* », c'est-à-dire effectivement mises en œuvre *in situ* par les enseignants, sur la scolarité des étudiants. Les résultats, comparativement à ceux relatifs aux pratiques déclarées, sont de toute autre nature. A en effet été testé l'impact, toutes choses égales par ailleurs, des différentes dimensions des pratiques pédagogiques considérées dans ce travail (interactions, utilisation du matériel, organisation, façon de transmettre le cours, clarté et attitude) sur la motivation, les manières d'étudier et la réussite des jeunes inscrits en première année. Celles-ci influent, de façon significative, sur les manières d'étudier ainsi que sur la réussite. Cependant, toutes les dimensions des pratiques ne jouent pas le même rôle sur ces facteurs. Alors que celles liées aux interactions avec les étudiants, à l'organisation du cours et l'attitude prévalent dans l'explication de la réussite des étudiants, seule celle liée à l'organisation joue, toutes choses égales par ailleurs, un rôle explicatif sur les manières d'étudier. Les analyses présentées indiquent en outre que leur effet sur la réussite reste moindre en comparaison à celui du passé scolaire des individus, qui lui, permet d'expliquer une grande part des différences de réussite entre étudiants. Cependant, les modèles construits ici demandent à être approfondis. L'emploi d'autres techniques statistiques, tels des modèles multiniveaux, pourraient sans doute, à l'appui d'un échantillon plus conséquent, permettre d'approfondir l'étude des mécanismes à l'œuvre dans la compréhension de l'effet des pratiques pédagogiques observées sur la réussite. Par ailleurs, les analyses présentées au cours du chapitre IX ont permis de montrer que les pratiques observées étaient sans conséquence sur la motivation des étudiants. L'opinion des étudiants à l'égard des pratiques des enseignants affecterait donc davantage leur motivation que les pratiques elles-mêmes. Mais, on peut supposer qu'il existe là plusieurs relations indirectes à explorer. En effet, les pratiques mobilisées *in situ* par les enseignants influent sans nul doute sur l'opinion des étudiants sur le sujet. Elles auraient par ce biais un effet indirect sur la motivation. De plus, comme l'évoque Bandura (1997), les « *expériences vicariantes de maîtrise* », ou autrement dit les performances antérieures de l'individu, constituent l'une des plus importantes sources de motivation. Il est de ce fait probable qu'un succès aux examens du premier semestre conduise les étudiants à être plus motivés. Il a en outre été montré que les pratiques pédagogiques pouvaient apparaître comme un facteur explicatif de la réussite. On peut dès lors supposer qu'il existe un effet indirect des pratiques observées sur la motivation transitant par la réussite. De

telles hypothèses, du fait de la structure de nos données, n'ont cependant pas pu être vérifiées. La recherche dont il est question ici se heurte en effet à certaines limites.

D'abord, il apparaît que les analyses présentées dans cette thèse ne permettent pas d'expliquer dans leur intégralité la réussite des étudiants. On peut dès lors envisager le fait que d'autres variables pourraient contribuer à éclaircir, elles aussi, les différences de comportements entre les étudiants. On pourrait ainsi, à titre d'exemple, s'intéresser aux dispositifs mis en place au sein des universités pour favoriser la réussite étudiante. C'est d'ailleurs dans cette perspective que Berthaud et Perret (2012) ; Perret, Berthaud et Benoist, (2013) ; ou encore Perret, Berthaud et Pichon (2014) étudient le rôle joué par des actions de soutien mises en œuvre dans le cadre du PRL à l'université de Bourgogne, sur la réussite des étudiants. De plus, à l'heure où la première année constitue une année charnière pour les étudiants du point de vue de leur affiliation au système universitaire, on pourrait se pencher sur les effets de l'intégration sociale des étudiants sur leur scolarité, thème de recherche actuellement lui aussi approfondi par plusieurs membres de l'IREDU.

Par ailleurs, pour des raisons matérielles et organisationnelles, les données sur lesquelles reposent nos analyses ont été recueillies sur un seul site universitaire. Il serait sans doute intéressant d'élargir le terrain d'enquête à d'autres universités pour davantage de représentativité des données, dans la mesure où Michaut (2000) précise de surcroît que si les pratiques pédagogiques entre filières sont peu différentes, les écarts sont plus importants entre sites universitaires. De même, les investigations ont concerné cinq filières uniquement, relevant de surcroît toutes du domaine des sciences humaines. Il conviendrait par conséquent d'examiner si les résultats mis au jour dans cette recherche prévalent également en ce qui concerne les filières relevant d'autres domaines, tels que les sciences de la vie et de la terre, les mathématiques / physique, ou encore médecine.

D'autre part, pour des questions d'ordre à la fois déontologiques et matérielles, nos analyses ont été menées sur l'ensemble des cinq filières de l'échantillon. Une analyse reposant sur chacune des filières aurait permis de comparer les différences entre ces dernières. En d'autres termes, elle aurait présenté l'intérêt d'examiner s'il existe une grande variabilité des pratiques inter-filières, cela autant dans la mise en œuvre des pratiques que dans leurs effets sur la scolarité des étudiants.

N'ont de surcroît fait l'objet d'observations que les pratiques mobilisées par les enseignants lors des cours magistraux. Pourtant, il est probable que la seule observation de ces cours ne suffise à traduire l'intégralité des pratiques mises en œuvre par un enseignant. Il serait, par conséquent, intéressant de mener une telle recherche au sein d'autres types de cours, tels que les cours intégrés, les travaux dirigés ou encore les travaux pratiques, l'objectif de ces derniers étant, en théorie, de rendre les étudiants davantage acteurs de leurs propres apprentissages. On pourrait alors comparer les pratiques adoptées durant ces cours, en termes de méthodes pédagogiques sur lesquelles elles reposent, à celles mobilisées lors des cours magistraux et confronter leurs effets sur la scolarité des étudiants à ceux des pratiques employées en cours magistral.

Une autre limite tient également à la nature des différents outils, indicateurs et scores mobilisés. Ainsi, le choix de la prise en compte de la moyenne obtenue au premier et au second semestre comme indicateur de réussite, plutôt que la note moyenne aux différentes UE ou aux différentes disciplines, est discutable. De plus, les outils construits dans le cadre de notre démarche empirique (questionnaire et grille d'observation) sont critiquables. Par conséquent, la mesure de la motivation employée dans ce travail demande à être approfondie et perfectionnée. Il en est de même du score traduisant les manières d'étudier, les pratiques déclarées et des items insérés dans la grille d'observation des pratiques pédagogiques : malgré une volonté de demeurer le plus objectif possible, certains d'entre eux ont été sujets à la subjectivité des observateurs. Il s'agit cependant là de l'un des écueils de cette méthode de recueil des données.

Néanmoins, malgré ces limites, cette thèse présente l'intérêt d'apporter de premiers éléments de réflexion quant à l'impact des pratiques pédagogiques sur différentes variables liées à la scolarité des étudiants et laisse entrevoir diverses perspectives de recherche. Certaines sont relatives au choix du terrain d'enquête. Etant ceux les plus touchés par le phénomène de l'échec, nous nous sommes penchés sur le cas des étudiants de première année uniquement. L'on pourrait toutefois également enquêter à d'autres niveaux d'étude, notamment en première année de Master, puisque les enseignants y exerçant ont plus souvent le statut de Professeur des Universités que dans les premiers cycles. On pourrait alors comparer les pratiques de ces enseignants, ainsi que leurs effets sur les étudiants, à celle mobilisées en première année. On pourrait de surcroît comparer les pratiques des enseignants universitaires à celles des enseignants de STS ou de CPGE, ceux-ci optant *a priori* pour des pratiques se référant davantage à celles employées au lycée.

D'autres perspectives sont davantage liées à la compréhension des pratiques des enseignants. Pour expliquer leur mise en œuvre par ces derniers, ont été évoqués différents facteurs, certains relatifs au contexte d'enseignement et d'autres aux caractéristiques des enseignants. De fait, d'autres recherches pourraient être menées pour mieux comprendre les choix des pratiques par les enseignants. Il serait ainsi intéressant de questionner les enseignants dont les pratiques ont été observées, pour analyser ces dernières au regard par exemple du genre, de la conception de l'enseignement ou encore du nombre d'années d'expérience des enseignants. Cette dernière perspective fait d'ailleurs l'objet d'une recherche en cours à l'IREDU, menée par Joëlle Demougeot-Lebel, responsable de l'axe des innovations pédagogiques au CIPE de l'université de Bourgogne. Cette dernière s'est employée, à travers une approche qualitative, à mieux cerner les pratiques des enseignants dits de la « *génération Y* », l'objectif final étant de savoir si celles-ci sont liées à leur appartenance générationnelle. Les résultats d'une telle recherche permettront notamment de savoir si les jeunes Maîtres de Conférences mettent davantage en œuvre des pratiques innovantes dans leurs cours et s'ils ont une plus forte propension à recourir aux nouvelles technologies pour enseigner.

Pour appréhender les pratiques des enseignants, notre attention s'est de surcroît portée sur celles mises en œuvre durant les cours uniquement. Cependant, avec l'avènement des nouvelles technologies durant cette dernière décennie, il est probable que nombre d'enseignants emploient des pratiques en lien avec les TICE en dehors des heures de cours. On peut par exemple supposer que nombre d'entre eux mettent en ligne différentes ressources pédagogiques sur internet destinées à appuyer les étudiants dans leurs apprentissages. On peut dès lors s'interroger sur l'effet de ce type de pratiques sur la scolarité des étudiants et notamment sur leurs manières d'étudier : on peut en effet faire l'hypothèse que la mise à disposition de telles ressources contribue à modifier les pratiques d'étude des étudiants.

En lien avec l'usage des nouvelles technologies, on peut également s'interroger quant au développement des MOOCs¹⁹⁰ au sein de nombre d'universités, constituant à l'heure actuelle un véritable phénomène de société. Leur essor au cours de ces dernières années questionne la place du cours magistral en France, ce dernier faisant aujourd'hui encore l'objet de vives critiques. Toutefois, certains auteurs, tel que Karsenti (2013) considèrent que cette forme émergente d'enseignement reprend en réalité les méthodes pédagogiques d'enseignement, « *avec les technologies du jour* », habituellement mobilisées lors des cours magistraux. Si le thème des

¹⁹⁰ Massive Online Open Courses, ou autrement dit Cours en Ligne Ouverts et Massifs (CLOM)

MOOCs a récemment été abordé dans divers travaux scientifiques, la question des pratiques des enseignants et dans un sens plus large, de la pédagogie employée par ces derniers à travers les MOOCs et de ses effets sur les étudiants, autant du point de vue de leur motivation, de leurs manières d'étudier ou de leur réussite, reste en suspens. Une recherche pourrait de ce fait être menée afin d'examiner si cette forme d'enseignement exerce un effet différencié sur la scolarité des étudiants de celui lié au suivi de cours magistraux en présentiel.

En conclusion, cette recherche, portant sur un sujet innovant jusqu'alors peu exploré par la communauté scientifique, laisse entrevoir l'existence de nombreuses perspectives de recherche. Elle repose également la question de la valorisation de la fonction d'enseignement et de la formation à la pédagogie des enseignants universitaires. Celle-ci est, en France, à l'heure actuelle peu développée. On pourrait dès lors effectuer un focus sur les enseignants bénéficiant de formations à la pédagogie, par exemple au sein des SUP, examiner dans quelle mesure la participation à de telles formations contribue à modifier leurs pratiques et si celles-ci exercent le même type d'effet sur la réussite des étudiants que celles mises en œuvre par les enseignants n'ayant assisté à aucune formation en la matière.

Finalement, la question des pratiques pédagogiques des enseignants universitaires se situe encore aujourd'hui au cœur de nombre de questionnements, certains auteurs, tel que Bertrand (2014), suggérant même que soit créé un observatoire des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur, dans le but de pouvoir effectuer un suivi régulier de leur évolution et de faire davantage connaître certaines « *initiatives* », françaises et étrangères, en la matière.

BIBLIOGRAPHIE

- Adangnikou, N. (2008). Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? *Revue des Sciences de l'Education*, 34(3), 601-621.
- Adangnikou, N., & Paul, J.J. (2008, mai). *La formation à la pédagogie universitaire en France, une offre encore trop restreinte*. Communication présentée au 25ème Congrès de l'AIPU, Montpellier, France.
- Alava, S. (2000). Les profils d'auto-direction et les pratiques d'études des étudiants en première année d'université. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 33(1), 43-71.
- Alava, S., & Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. *Revue Française de Pédagogie*, (136), 159-180.
- Albouy, V., & Tavan, C. (2007). Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur. *Economie et Statistique*, (410), 3-22.
- Altet, M. (1994a). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- Altet, M. (1994b). Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche et Formation*, (15), 35-44.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, (10), 31-43.
- Altet, M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : des formes émergentes d'adaptation ou de la « métis » enseignante. In E. Annoot & M.F. Fave-Bonnet (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (p. 37-52). Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (2009). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (8^e éd., p.89-102). Paris : ESF.
- Annoot, E., & Fave-Bonnet, M.F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Ansart, P. (1999). Pratique. In A. Akoun & P. Ansart (dir.), *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Seuil.

- Arenilla, L., Gossot, B., Rolland, M.C., & Roussel, M.P. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Bordas.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory : An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-28.
- Barbeau, D. (1991). Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires. *Pédagogie collégiale*, 5(1), 17-22.
- Barrouillet, P., Camos, V., Morlaix, S., & Suchaut, B. (2008). Progressions scolaires, mémoire de travail et origine sociale : quels liens à l'école élémentaire ? *Revue Française de Pédagogie*, (162), 5-14.
- Beaud, S. (2002). *80% au bac ... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Beaud, S. (2008). Enseignement supérieur, la « démocratisation scolaire » en panne. *Formation Emploi*, (101), 149-165.
- Beaud, S., & Pialoux, M. (2001). Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse. *Revue Française de Pédagogie*, (136), 87-95.
- Beaupère, N., & Boudesseul, G. (dir.). (2009). *Sortir sans diplôme de l'université. Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*. Paris : La Documentation française.
- Beaupère, N., Chalumeau, L., Gury, N., & Hugrée, C. (2007). *L'abandon des études supérieures*. Paris : La Documentation française.
- Becquet, V., & Musselin, C. (2004). *Variations autour du travail des universitaires*. Paris : Etats Généraux de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur.
- Bédard, D., & Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'université de*

- Sherbrooke. *Résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000*. Manuscrit non publié, Sherbrooke : Vice-rectorat à l'enseignement.
- Bedin, V., & Broussal, D. (2012). Place et opportunité des travaux sur l'effet maître dans les recherches en pédagogie universitaire. *Questions Vives*, 6(18), 111-128.
- Béduwé, C., & Giret, J. F. (2004). Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? *Economie et Statistique*, 378(1), 55-83.
- Beney, M., & Pentecouteau, H. (2008). La formation complémentaire à la pédagogie chez les enseignants de l'Université. *Revue des Sciences de l'Education*, 34(1), 69-86.
- Berthaud, J., & Perret, C. (2012). Une action de renforcement en langue a-t-elle un effet sur la réussite des étudiants de première année ? L'exemple de la filière LEA de l'université de Bourgogne. *Document de travail du CIPE*, Université de Bourgogne.
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Bétant, B., Foucault, M., & Peyroux, C. (2010). *Note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence*. (No. 2010-091). Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Bideault, M., & Rossi, P. (2012). Les personnels enseignants de l'enseignement supérieur 2010-2011. *Note d'information*, (12-08), 1-8.
- Bireaud, A. (1990a). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : Editions d'organisation.
- Bireaud, A. (1990b). Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue Française de Pédagogie*, (91), 13-23.
- Bireaud, A. (1996). En France, une politique de formation pédagogique pour les enseignants du supérieur timide, hésitante et controversée. In J. Donnay & M. Romainville (dir.), *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* (p.113-122). Bruxelles : De Boeck Université.

- Blöss, T., & Erlich, V. (2000). Les « nouveaux acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question. *Revue Française de Sociologie*, 41(4), 747-775.
- Borras, I. (2011). Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite ? *Bref du Céreq*, (290), 1-4.
- Borras, I., Epiphane, D., Lemistre, P., & Ryk, G. (2012). Introduction. *Relief*, (36), 5-12.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin.
- Boujut, E., & Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(2), 157-177.
- Boulet, A., Savoie Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourgin, J. (2011). Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse : les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ? *Sociologie du Travail*, (53), 93-108.
- Boyer, R., & Coridian, C. (2001). Enseigner en première année de l'université de masse. *Recherche et Formation*, (38), 141-153.
- Boyer, R., & Coridian, C. (2002a). Réapprendre à apprendre pour réussir en première année de DEUG. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 31(3), 1-17.
- Boyer, R., & Coridian, C. (2002b). Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire, une comparaison histoire-sociologie. *Sociétés Contemporaines*, (48), 41-61.
- Boyer, R., & Coridian, C. (2004). Réussir en première année d'université. In E. Annoot & M.F. Fave-Bonnet (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre*,

- évaluer* (p.143-166). Paris : L'Harmattan.
- Boyer, R., Coridian, C., & Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, (136), 97-107.
- Brauer, M. (2000). L'identification des processus médiateurs dans la recherche en psychologie. *L'année Psychologique*, 100(4), 661-681.
- Braxton, J.M., Bray, N.J., & Berger, J.B. (2000). Faculty Teaching Skills and their Influence on the College Student Departure Process. *Journal of College Student Development*, 41(2), 215-227.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, (108), 91-137.
- Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales* (2^e éd.). Paris : De Boeck.
- Bru, M. (2001). Etudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, (5), 5-9.
- Bru, M. (2004). Pratiques enseignantes à l'université : opportunité et intérêt des recherches. In E. Annoot & M.F. Fave-Bonnet (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (p.17-36). Paris : L'Harmattan.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *Recherches en Education*, (19), 7-17.
- Bruter, A. (2008). Le cours magistral comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, (120), 2-19.
- Canals, V. (2012). Mesure de la réussite et réussite de la mesure : l'hétérogénéité des profils et des comportements d'étudiants en L1. *Relief*, (36), 21-36.
- Canceil, G. (1996). La première année à l'université. In INSEE, données sociales 1996 : la société française (p. 80-85). Paris : INSEE.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs*, (5 Hors série), 9-50.

- Carré, P., & Fenouillet, F. (dir). (2008). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
- Chevallier, T., & Giret, J. F. (2013). Dispositifs pédagogiques dans l'enseignement supérieur et insertion des diplômés. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 29(1), 1-17.
- Clanet, J. (2001). Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des Sciences de l'Education*, 27(2), 327-352.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire* (2^e éd.). Paris : Economica.
- Coulon, A., & Paivandi, S. (2008). *Etat des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les LATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Paris : Observatoire nationale de la Vie Etudiante.
- Dancel, B. (1999). Méthode. In J. Houssaye (dir.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*. Paris : Hachette.
- Danner, M. (1999). *Améliorer la réussite en premier cycle universitaire : évaluation externe des effets du tutorat d'accompagnement* (Thèse de doctorat). Université de Bourgogne, Dijon.
- Danner, M., Kempf, M., & Rousvoal, J. (2009). Le tutorat dans les universités françaises. *Revue des Sciences de l'Education*, 25(2), 243-270.
- Darnon, B., & Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation de l'échelle d'Elliot et McGregor. *L'année Psychologique*, 105(1), 105-131.
- De Ketele, J.M. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite. *Vie Pédagogique*, (66), 4-8.
- De Ketele, J.M. (2010). La pédagogie universitaire, un courant en plein développement. *Revue Française de Pédagogie*, (172), 5-13.
- De Ketele, J.M., & Postic, M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : Presses universitaires de France.

- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian psychology*, 49(1), 24-34.
- Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Paris : Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole.
- Delhaxhe, M., Houart, M., & Pollet, M.C. (2011). Comment développer des compétences méthodologiques et organisationnelles ? In P. Parmentier (dir.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire* (p.61-70). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Demeuse, M., Friant, N. & Malaise, S. (2014). Réussite à l'université et composition socioéconomique de l'établissement secondaire fréquenté. Une analyse de données longitudinales en Belgique francophone. *Relief*, (48), 165-175.
- Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2008, mai). *Une formation pédagogique peut-elle modifier les conceptions de jeunes enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage ?* Communication présentée au 25^{ème} congrès de l'AIPU, Montpellier, France.
- Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, (23), 51-72.
- Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2011). Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 27(1), 1-20.
- Detroz, P. (2008). L'évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, (165), 117-135.
- Donnay, J., & Romainville, M. (1996). Politique de formation pédagogique des professeurs d'université. In J. Donnay & M. Romainville (dir.), *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* (p.55-72). Bruxelles : De Boeck Université.

- Dortier, J.F. (dir.). (2004). *Dictionnaire des Sciences Humaines*. Auxerre : Sciences Humaines.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay & D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement : hommage à Gilbert de Landsheere* (p.435-482). Liège : Editions Labor.
- Dreyfus, A. (1996). La formation pédagogique des enseignants universitaires, idéal et réalité. In J. Donnay & M. Romainville (dir.), *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* (p.73-84). Bruxelles : De Boeck Université.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, 35(4), 511-532.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue Française de Pédagogie*, 109(109), 111-141.
- Duru-Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université. *Savoir*, (3), 399-416.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.P., & Rapiau, M.T. (1994). L'université plus près du « local », un plus pour les usagers ? In B. Charlot (dir.), *L'école et le territoire* (p.167-171). Paris : Armand Colin.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur, un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité de l'INRP*, (64), 1-24.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R. Schmeck (dir.), *Learning strategies and learning styles* (p.21-51). New York : Plenum press.
- Erllich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- Espéret, E. (2001). *Nouvelles définitions des tâches des enseignants et des enseignants chercheurs dans*

- l'enseignement supérieur français*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.
- Fabre, M. (1999). De l'hétérogénéité à l'altérité. In M. Altet, M. Fabre & P. Rayou, *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. Enseignants et étudiants. Représentations, pratiques et adaptation des métiers*. Rapport de Recherche. Paris : INRP, CNCRE.
- Faure, S., Soulié, S., & Millet, M. (2005). *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs : vers un bouleversement de la table des valeurs académiques ?* Rapport d'enquête.
- Fave-Bonnet, M.F. (1994). Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ? *Recherche et Formation*, (15), 11-34.
- Felouzis, G. (1997). Les étudiants et la sélection universitaire. *Revue Française de Pédagogie*, (119), 91-106.
- Felouzis, G. (1999, août). *Les parcours universitaires dans les universités délocalisées. Le cas du droit en Aquitaine*. Communication présentée au 3^{ème} congrès de l'AREF, Bordeaux, France.
- Felouzis, G. (2001a). *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université* (1^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Felouzis, G. (2001b). Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur. *Revue Française de Pédagogie*, (136), 53-65.
- Felouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'Université* (1^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Fontaine, S., & Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : état de la question. In M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p.33-52). Bruxelles : De Boeck.
- Forner, Y., & Simonot, C. (2001). Motivation et adaptation à l'université. *Psychologie et Psychométrie*, 22(1), 59-73.
- Frenay, M. (2006). Deux visions du rôle de l'enseignant. In B. Raucent & C. Vander Borgh, *Etre enseignant. Magister ? Metteur en scène ?* (p.26-31). Bruxelles : De Boeck.

- Frenay, M., Saroyan, A., Lynn Taylor, K., Bédard, D., Clément, M., Rege-Colet, N., ... Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue Française de Pédagogie*, (172), 63-76.
- Frickey, A., & Primon, J. L. (2003). Manières d'étudier en première année d'université et passage dans l'année supérieure. In G. Felouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'université* (p.229-249). Paris : Presses universitaires de France.
- Gage, N.L. (1986). Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement ? In M. Crahay & D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement : hommage à Gilbert de Landsheere* (p.411-434). Liège : Editions Labor.
- Galand, B., & Bourgeois, E. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté Française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir ? *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, (39), 5-17.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, (5 Hors série), 91-116.
- Galinon-Méléneq, B. (1996). L'enseignant chercheur au sein d'une situation complexe et contingente. In J. Donnay & M. Romainville (dir.), *Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ?* (p.11-31). Bruxelles : De Boeck Université.
- Galland, O., & Oberti, M. (1996). *Les étudiants*. Paris : La Découverte.
- Goux, D., & Maurin, E. (1997). Démocratisation de l'école et persistance des inégalités. *Economie et Statistique*, (306), 27-39.
- Gravot, P. (1993). *Economie de l'éducation*. Paris : Economica.
- Grignon, C., & Gruel, L. (1999). *La vie étudiante* (1^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Gruel, L. (2002). Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. *OVE infos*, (2), 1-10.

- Gruel, L., Galland, O., & Houzel, G. (dir.). (2009). *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Guénard, C. (1994). *Les déterminants de la réussite de l'entrée à l'université à l'obtention du diplôme* (Mémoire de DEA). Université de Bourgogne, Dijon.
- Gurgand, M., & Maurin, E. (2006). Démocratisation de l'enseignement secondaire et inégalités salariales en France. *Annales. Histoire, Sciences sociales*, 61(4), 845-859.
- Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(2), 2-16.
- Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique* (2^e éd). Berne : Peter Lang.
- Houssaye, J. (2009). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (8^e éd., p.13-25). Paris : ESF.
- IUFM. (2012). *Formation initiale*. Institut Universitaire de Formation des Maîtres. Repéré sur <http://www.iufm.education.fr/devenir-ens/se-former/fi.html> le 20 décembre 2012
- Jarousse, J. P. (1984). Les contradictions de l'université de masse 10 ans après (1973-1983). *Revue Française de Sociologie*, 25(2), 191-210.
- Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. Une expérience scolaire à l'épreuve du projet d'apprendre et des projets d'avenir. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 115-142.
- Karsenti, T. (2013). MOOC : Révolution ou simple effet de mode ? *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 10(2), 6-22.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kesteman, J.P. (1996). Des pédagogues ou des maîtres ? L'enseignement universitaire en quête d'un sens. In J. Donnay & M. Romainville (dir.), *Enseigner à l'Université : un métier qui*

- s'apprend ?* (p. 33-54). Bruxelles : De Boeck Université.
- Lahire, B. (1997). *Les Manières d'étudier*. Paris : La Documentation française.
- Lambert-Le Mener, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation* (Thèse de doctorat). Université de Bourgogne, Dijon.
- Langevin, L. (dir.). (2008). *Conceptions, besoins et pratiques pédagogiques de professeurs d'université : perspectives pour la formation*. Rapport de recherche. Montréal : Université du Québec.
- Langevin, L., Bilodeau, H., Boisclair, M., & Bracco, M.A. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Langevin, L., Grandtner, A.M., & Ménard, L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université : un aperçu. *Revue des Sciences de l'Education*, 34(3), 643-664.
- Lebrun, M. (2005). *Elearning pour enseigner et apprendre. Allier pédagogie et technologie*. Louvain la Neuve : Academica-Bruylant.
- Leclercq, D., & Parmentier, P. (2011). Qu'est ce que la réussite à l'université d'un étudiant ? In P. Parmentier (dir.), *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire* (p.6-9). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, (5 Hors série), 59-90.
- Lefeuvre, G. (2007). *Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement. Le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'école primaire* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse II Le Mirail, Toulouse.
- Lemaire, S. (2000). Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (DEUG, DUT, BTS). *Note d'information* (00-25), 1-6.
- Lemaire, S. (2007). Les inscriptions à l'université, quel bilan? *Note d'information*, (7-10), 1-6.

- Lemaire, S. (2010). Que deviennent les bacheliers après leur BAC ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2008. *Note d'information*, (6-10), 1-8.
- Leroux, J.Y. (1997). Les premiers cycles universitaires français dans le contexte de l'enseignement supérieur de masse. *Gestion de l'Enseignement Supérieur*, 9(1), 115-125.
- Leroy, N. (2009). *Impact du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages* (Thèse de doctorat). Université Grenoble II, Grenoble.
- Lévy-Garboua, L. (1976). Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, 17(1), 53-80.
- Loiola, F.A., & Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des Sciences de l'Education*, 27(2), 305-326.
- Longhi, G., Longhi, B., & Longhi, V. (dir.). (2009). *Dictionnaire de l'éducation. Pour mieux connaître le système éducatif*. Paris : Vuibert.
- M'Piayi, A. (1999). *Les déterminants de la réussite, le cas du Deug B à l'Université de Bourgogne* (Thèse de doctorat). Université de Bourgogne, Dijon.
- Ménard, L. (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. In M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p.177-198). Bruxelles : De Boeck.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15-50.
- Merle, P. (2002). Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires? *Population*, 57(4), 633-659.
- Merle, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? *Revue Française de Sociologie*, 47(1), 49-79.
- Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants* (Thèse de doctorat).

- Université de Bourgogne, Dijon.
- Michaut, C. (2004). L'évaluation de la réussite en premier cycle universitaire. In E. Annoot & M.F. Fave-Bonnet (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (p.223-250). Paris : L'Harmattan.
- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. In M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p.53-68). Bruxelles : De Boeck.
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Millet, M. (2012). L'« échec » des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. In M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p.69-88). Bruxelles : De Boeck.
- Millet, M., & Moreau, G., (dir.). (2010). *Sociographie des étudiants de première année de l'UFR Sciences humaines et art. Année 2008*. Poitiers : rapport d'enquête pour le Conseil d'UFR SHA, université de Poitiers.
- Millot, B., & Orivel, F. (1980). *L'économie de l'enseignement supérieur*. Paris: Cujas.
- Mingat, A., Eicher, J.C. (1982). Higher Education and Employment Markets in France. *Higher Education*, 11(2), 211-220.
- Ministère de l'Education Nationale. (2010). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : DEPP.
- Ministère de l'Education Nationale. (2011). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : DEPP.
- Ministère de l'Education Nationale. (2012a). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : DEPP.
- Ministère de l'Education Nationale. (2012b). *Enseignement supérieur et recherche*. Repéré sur

- <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/> le 5 décembre 2012.
- Ministère de l'Education Nationale. (2012c). *Les enseignants associés, professionnels ou universitaires*. Repéré sur <http://www.education.gouv.fr/cid1216/les-enseignants-associes.html> le 14 novembre 2012.
- Ministère de l'Education Nationale. (2013). *ESPE : Les Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation*. Repéré sur <http://www.education.gouv.fr/cid72796/espe-les-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html> le 15 septembre 2013.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2007). *Plan pluriannuel pour la réussite en licence. Document d'orientation*. Repéré sur <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20651/plan-pour-la-reussite-en-licence-730-millions-d-euros-d-ici-2012.html> le 20 septembre 2012.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2013). *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*. (6), 120p.
- Montfort, V. (2000). Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants de première année de sciences. *Sociétés contemporaines*, (40), 57-76.
- Morandi, F. (1998). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris: Nathan.
- Morandi, F. (2001). *Modèles et méthodes en pédagogie* (2^e éd.). Paris: Nathan.
- Morandi, F., & La Borderie, R. (2006). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris: Nathan.
- Morlaix, S. (1999). *Essai sur l'allocation et l'optimisation du temps scolaire. La transition entre école primaire et collège* (Thèse de doctorat). Université de Bourgogne, Dijon.
- Morlaix, S. (2002). Intérêts et apports de l'analyse des variables latentes pour le chercheur en sciences sociales : Exemple d'application à l'économie de l'éducation. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 31(1), 117-138.
- Morlaix, S. (2009). *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Morlaix, S., & Suchaut, B. (2012). Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs. *Document de travail de l'IREDU*, (2012/2), 1-34.
- Morlaix, S., & Perret, C. (2013). L'évaluation du Plan Réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? Analyse sur les résultats des étudiants en première année universitaire. *Recherches en Education*, (15), 137-150.
- Mucchielli, L. (1998). La pédagogie universitaire en question : le point de vue des étudiants de premier cycle en psychologie. *Recherche et Formation*, (29), 161-176.
- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris : La Découverte.
- Neuville, S., & Frenay, M. (2012). La persévérance des étudiants de 1^{er} Baccalauréat à la lumière du modèle Expectancy-Value. In M. Romainville & C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p.157-176). Bruxelles : De Boeck.
- Nicourd, S., Samuel, O., & Vilter, S. (2011). Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire. *Revue Française de Pédagogie*, (176), 27-40.
- Nightingale, P., & O'Neil, M. (1994). *Achieving quality in learning in higher education*. Londres : Kogan.
- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Oberti, M. (1995). Les étudiants et leurs études. In O. Galland (dir.), *Le monde des étudiants* (p.23-54). Paris : Presses universitaires de France.
- Observatoire de l'étudiant (2012a). *Les effectifs par filière et par niveau d'études*. Observatoire de l'étudiant de l'université de Bourgogne. Repéré sur <http://ode.u-bourgogne.fr/formation-et-etudiants/effectifs-et-chiffres-cles/effectifs-etudiants-ub.html> le 20 septembre 2013.
- Observatoire de l'étudiant (2012b). *Résultats aux examens des étudiants inscrits en première année de licence à l'UB. Année 2011-2012*. Observatoire de l'étudiant de l'université de Bourgogne. Repéré sur <http://ode.u-bourgogne.fr/parcours-et-reussite/reussite-aux->

- examens/resultats-annuels-1ere-annee-licence.html le 20 septembre 2013.
- Pageau, D., & Médaille, C. (2005). La recherche institutionnelle au Québec. In P. Chenard & P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p.111-126). Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Paivandi, S. (2010, septembre). La qualité de l'apprentissage et la performance universitaire des étudiants. Communication présentée au congrès de l'AREF, Genève, Suisse.
- Paivandi, S. (2012). Pour réussir la transition entre secondaire et supérieur. *Cahiers pédagogiques*. (25 - Hors série numérique), 22-25.
- Parmentier, P., & Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier & M. Romainville (dir.), *L'étudiant-apprenant : Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (p.63-80). Bruxelles : De Boeck Université.
- Parpette, C. (2002). Le cours magistral, un discours oralographique : effet de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l'enseignant. In R. Gauthier & A. Meggori (dir.), *Actes du colloque Langages et significations : l'oralité dans l'écrit et réciproquement* (p.261-266). Albi.
- Pécresse, V. (2008, octobre). *Le conseil européen de la recherche pour une politique d'excellence : les premiers jeunes lauréats ouvrent la voie*. Communication présentée à la Conférence du Conseil Européen de la Recherche. Paris, France.
- Pelletier, G., & Vallerand, R.J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : Les théories de la compétence et de l'autodétermination. In R.J. Vallerand & E.E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p.233-284). Laval: Editions Etudes Vivantes.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., & Brière, N.M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence : A prospective study. *Motivation and Emotion*, (25), 279-306.
- Peretti, C. (dir.). (2009). *Rapport sur les Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur* (Rapport N°2009-055). Paris : IGAENR, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

- Perrenoud, P. (1994). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. In P. Perrenoud : *La formation des enseignants entre théorie et pratique* (p.21-41). Paris: L'Harmattan.
- Perret, C., Berthaud, J., & Benoist, S. (2013). Essai de mesure de l'efficacité d'un plan « réussite en licence » selon les acquis initiaux des étudiants. *Revue Française de Pédagogie*, (183), 83-98.
- Perret, C., Berthaud, J., & Pichon, L. (2014). Proposer des révisions intersessions aux étudiants de première année : quelles relations avec la réussite aux examens ? *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 47(1), 37-65.
- Petit, F. (2002). *Améliorations pédagogiques à l'université*. Rapport de recherche. Paris : Ministère de l'Education Nationale.
- Philippe, M.C., Romainville, M., & Willocq, B. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ? *Revue des Sciences de l'Education*, 23(2), 309-325.
- Pirot, L., & De Ketele, J.M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université, étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des Sciences de l'Education*, 26(2), 367-394.
- Poissant, H. (1996). *L'évaluation de l'enseignement universitaire*. Montréal : Editions Logiques.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal : Editions de l'Ecole Polytechnique.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Raby, C., & Viola, S. (dir). (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la théorie à la pratique*. Anjou, Québec : Les éditions CEC.
- Raby, G. (2011). *Pour une licence attractive doublement qualifiante, permettant une poursuite d'études en Master et une insertion professionnelle, une licence assurant un parcours de réussite aux étudiants*. Rapport d'enquête. Paris : Comité de Suivi de la Licence et de la Licence Professionnelle.

- Ramsden, P. (1988). *Improving learning : New perspective*. Londres : Nichols Pub Co.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teaching in Higher Education*. Londres : Routledge.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2005). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- Rayou, P. (1999). Une secondarisation. In M. Altet, M. Fabre & P. Rayou, *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. Enseignants et étudiants. Représentations, pratiques et adaptation des métiers* (p.77-153). Rapport de Recherche. Paris : INRP, CNCRE.
- Rege Colet, N. (2006). Conclusion. In N. Rege Colet & M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p.217-227). Bruxelles : De Boeck Université.
- Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans) formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p.137-162). Bruxelles : De Boeck supérieur.
- Réseau des SUP. (2010). Les SUP : de véritables services de pédagogie dans les Universités. Réseau des SUP. Repéré sur <http://www.univ-brest.fr/reseaudessup/> le 22 mars 2013.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Romainville, M. (1996). Enseignement et recherche, le couple maudit de l'université. *Gestion de l'Enseignement Supérieur*, 8(2), 151-160.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Romainville, M. (2005). Quelques interrogations sur l'échec à l'université. *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, (39), 18-22.
- Romainville, M. (2006). Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. In N. Rege Colet & M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p.19-40). Bruxelles : De Boeck Université.

- Romainville, M., & Coggi, C. (dir.). (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes*. Paris : De Boeck.
- Romainville, M., & Michaut, C. (dir.). (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Romano, G. (1991). Etudier ... En surface ou en profondeur ? *Pédagogie Collégiale*, 5(2), 6-11.
- Rosenthal, R. A., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.
- Ryk, G. (2012). "Décrocheurs" en L1 à l'université Paul Verlaine-Metz. *Relief*, (36), 47-60.
- Sarrazin, P. & Trouilloud, D. (2006). Comment motiver les élèves à apprendre ? Les apports de la théorie de l'autodétermination. In P. Dessus & E. Gentaz (dir.), *Apprentissage et enseignement : sciences cognitives et éducation* (p.123-141). Paris : Dunod.
- Sautory, O. (2007). La démocratisation de l'enseignement supérieur : évolution comparée des caractéristiques socio démographiques des bacheliers et étudiants. *Education et Formation*, (74), 49-64.
- Schwartz, R. (dir.). (2008). *Commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'enseignement supérieur. Rapport d'enquête*. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Simonet, R. (1994). Le monitorat d'enseignement supérieur. *Recherche et formation*, (15), 45-60.
- Soulié, C. (2002). L'adaptation aux "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie. *Sociétés contemporaines*, 4(38), 11-39.
- Stes A., & Van Petegem, P. (2011). La formation des professeurs dans l'enseignement supérieur. *Recherche et Formation*, (67), 15-30.
- Stafford, J. & Bodson, P. (2007). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, 6(18), 129-140.

- Thomas-Bion, F. (2010). *Le guide de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Paris : Agora Education.
- Tixeront, M. & Leselbaum, N. (1987). La formation des enseignants du secondaire : quels enjeux ? *Etudes et Recherches*, (1), 37-49.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Vallerand, R.J. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implication pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. In R.J. Vallerand & E.E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p.533-581). Laval : Etudes Vivantes.
- Vallerand, R.J. & Sénécal, C.B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et socialisation*, 15(1), 49-62.
- Vallerand, R.J., & Thill, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Etudes Vivantes.
- Van Campenhoudt, M., Dell'Aquila, F. & Dupriez, V. (2008). La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, (65), 1-41.
- Vasconcellos, M. (2006). *L'enseignement supérieur en France*. Paris : La découverte.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* (1^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Viau, R. (1996). La motivation, condition essentielle de la réussite. *Sciences Humaines*, (12 – Hors série), 44-47.
- Viau, R. (1998). *La motivation en contexte scolaire* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (2006). *La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir*. Université de Liège : Conférence non publiée.

- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement, Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin Editeur.
- Weiner, B. (1984). Principles for a Theory of Student Motivation and their Application within an Attributional Framework. In R. Ames & C. Ames (dir.), *Research on Motivation in Education : Student motivation* (p.15-38). New York : Academic press.
- Wolfs, J.-L. (2007). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : du secondaire à l'université : Recherche, théorie, application* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Wonnacott, T. H., & Wonnacott, R. J. (2004). *Statistique* (4^e éd.). Paris : Economica.
- Younès, N., & Romainville, M. (2012). Les transformations actuelles de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. *Mesure et Evaluation en Education*, 35(3), 177-201.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire adressé aux étudiants

4- Votre situation familiale :

☐ Célibataire ☐ En concubinage ☐ Marié(e) ☐ Divorcé(e)
☐ Pacsé(e) ☐ Séparé(e) ☐ Veuf ou veuve

5- Quelle est la profession de :

Votre père
 Votre mère

6- Diplôme le plus élevé de vos parents (cochez la case correspondante) :

	Père	Mère
Aucun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Certificat d'études / BEPC / Brevet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CAP / BEP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Baccalauréat général	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Baccalauréat technologique ou professionnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bac + 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bac + 3 ou + 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bac + 5 et +	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ne sait pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7- Durant cette année universitaire, vous logez :

☐ En résidence universitaire du CROUS ☐ Chez vos parents
☐ Logement en location ☐ En colocation
☐ En chambre chez l'habitant ☐ Chez un autre membre de votre famille
☐ Autre :

8- Êtes-vous boursier ?

☐ Oui ☐ Non

9- Avez-vous un emploi en dehors des cours pendant l'année scolaire ?

☐ Oui ☐ Non



Etudier en première année à l'université

La réussite du plus grand nombre d'étudiants à l'université est l'une des préoccupations majeures des chercheurs en sciences de l'éducation. Aussi, nous vous sollicitons afin de **remplir ce questionnaire**. Pour cela, il vous suffit de cocher les cases correspondant à votre situation, et au besoin de compléter vos réponses de façon manuscrite.

Pour des raisons logistiques, **il nous est nécessaire de connaître votre nom ou votre numéro d'étudiant**. Mais nous pouvons cependant vous certifier que **vos réponses ne seront en aucun cas visualisées par vos enseignants et seront traitées de façon totalement anonyme**. Par ailleurs, soyez assuré qu'aucune de vos réponses ne sera considérée comme juste ou fausse. C'est pourquoi nous vous prions d'être le plus sincère possible.

En complétant ce questionnaire, qui ne vous prendra que quelques minutes, vous contribuerez à l'amélioration de vos conditions d'étude. Sans votre participation, il nous est malheureusement impossible de mener à bien notre projet et de trouver des solutions pour favoriser votre réussite aux examens. **Nous vous sommes donc extrêmement reconnaissants et vous remercions** pour l'intérêt porté à ce questionnaire durant ces quelques instants.

★ ★ ★ ★ ★

Votre NOM ou votre NUMERO D'ETUDIANT

.....

VOUS ET VOTRE FAMILLE

1- Votre sexe : ☐ Masculin ☐ Féminin

2- Votre année de naissance :

3- Votre nationalité :

21- Vous êtes allé à l'université, auriez-vous préféré bénéficier d'un autre type d'orientation ?

☐ Oui

☐ Non

22- Si oui, vous auriez préféré aller en : (une seule réponse possible)

☐ IUT

☐ STS

☐ Classe préparatoire

☐ Autres écoles du supérieur

☐ Arrêter vos études

23- Avez-vous hésité avant d'effectuer le choix de cette filière ?

☐ Oui

☐ Non

24- Pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi cette filière précisément ? *Numérotez de 1 à 3 les trois principales raisons vous ayant conduit à vous inscrire dans cette filière.*

	Intérêt pour la discipline enseignée
	Projet professionnel précis
	Par curiosité
	Vous pensez qu'elle vous permettra d'obtenir un meilleur emploi / une meilleure rémunération
	Parce que vous réussissez dans cette discipline
	Par défaut car vous ne saviez pas dans quelle voie poursuivre
	Par défaut, car vous n'avez pas pu intégrer une filière sélective, et cette filière est celle qui s'en rapproche le plus
	Cette filière vous a été conseillée par vos professeurs du lycée
	Vos amis sont également inscrits dans cette filière
	Votre famille a insisté pour que vous vous y inscriviez

25- Avez-vous le sentiment d'être suffisamment compétent pour réussir dans cette filière ?

☐ Oui

☐ Non

☐ Ne sait pas

26- De façon générale, pensez-vous que les enseignements dispensés dans cette filière vous seront utiles :

- Pour obtenir votre licence

☐ Oui

☐ Non

- Dans l'exercice de votre futur métier

☐ Oui

☐ Non

27- Connaissiez-vous la façon dont vos connaissances seront évaluées aux examens dans les différentes disciplines / matières ?

☐ Oui

☐ Oui mais pas toutes

☐ Non, je ne les connais pas

28- Vous sentez-vous globalement bien intégré à l'université ?

☐ Oui tout à fait

☐ Plutôt oui

☐ Plutôt non

☐ Non pas du tout

29- Actuellement, concernant votre motivation pour vos études, vous diriez que vous êtes :

☐ Pas motivé

☐ Peu motivé

☐ Assez motivé

☐ Très motivé

30- Par rapport au lycée, vous sentez-vous parfois « déstabilisé(e) » par les aspects suivants du fonctionnement universitaire ? (Cocher les modalités qui ont pu vous déstabiliser, plusieurs réponses possibles)

☐ Les cours en amphithéâtre

☐ Votre emploi du temps (rythme, organisation)

☐ Les relations avec les enseignants

☐ La qualité de l'information (affichage, réunions de rentrée...)

☐ Le rapport à l'administration (inscription, renseignements...)

☐ L'anonymat (nombre d'étudiants, côté impersonnel de la fac...)

☐ La taille des locaux

☐ Aucun de ces aspects ne m'a déstabilisé

Si oui, laquelle ?

38- De façon générale, vous diriez de vous que :

☐ Vous révisez vos cours durant tout le semestre

☐ Vous révisez uniquement à l'approche des examens

39- Le plus souvent, dans quelle ambiance effectuez-vous votre travail personnel ? (Une seule réponse possible)

☐ Seul chez vous

☐ Seul, à la bibliothèque

☐ Avec vos collègues à la bibliothèque

☐ Chez vos amis, en leur compagnie

☐ Seul ou avec vos collègues dans un bar / cafétéria

40- Avez-vous pour habitude d'éteindre la télévision, la radio ou tout autre appareil audio/vidéo quand vous étudiez ?

☐ Oui

☐ Non

41- Précisez la façon dont vous vous organisez pour votre travail personnel (pour étudier) (Cochez, pour chaque proposition, la case correspondante).

	Souvent	De temps en temps	Jamais
Vous travaillez à la BU* / BS**			
Il vous arrive de rester travailler à l'Université en dehors des heures de cours			
Vous travaillez le week-end			
Vous travaillez pendant les vacances scolaires			

* et ** : Bibliothèque universitaire et bibliothèque de section

31- Depuis le début de l'année, avez-vous été absent(e) en cours magistral ?

☐ Jamais

☐ Exceptionnellement

☐ De temps en temps

☐ Souvent

32- Vous arrive-t-il d'être absent aux cours magistraux pour les raisons suivantes (Cochez, pour chaque proposition, la case correspondante) :

Votre emploi empiète sur vos heures de cours

☐ Oui

☐ Non

Un cours ne vous intéresse pas

☐ Oui

☐ Non

Vous n'appréciez pas la façon d'enseigner de l'enseignant

☐ Oui

☐ Non

Vous avez mieux à faire que de venir en cours

☐ Oui

☐ Non

Vous vous étiez couché tard la veille

☐ Oui

☐ Non

33- Rattrapez-vous les cours auxquels vous n'avez pas assisté ?

☐ Oui

☐ Non

34- Participez-vous aux séances de tutorat ?

☐ Oui

☐ Non

35- A l'heure actuelle, quel niveau d'études souhaitez-vous atteindre ?

☐ Bac +2


☐ Master (Bac + 5)

☐ Licence (Bac + 3)

☐ Au-delà de Bac+5

☐ Ne sait pas

VOS MANIERES D'ETUDIER



36- Combien d'heures par semaine (du lundi au dimanche) consacrez-vous en moyenne à votre travail personnel (pour étudier) ?

☐ Aucune

☐ Moins de 5 heures

☐ Entre 5 et 10 heures

☐ Plus de 10 heures

37- De façon générale, diriez-vous que vous avez mis au point une tactique de travail / stratégie afin de mieux réussir ?

☐ Oui

☐ Non

42- Quand vous étudiez, avez-vous pour habitude de (Cochez, pour chaque proposition, la case correspondante) :

Consulter et tenir à jour un agenda

☐ Oui ☐ Non

Vous fixer des objectifs

☐ Oui ☐ Non

De respecter ces objectifs

☐ Oui ☐ Non

Persévérer lorsque vous rencontrez une difficulté

☐ Oui ☐ Non

43- Sur quel porte principalement votre travail personnel ? (Une seule réponse possible)

☐ Vos notes de cours

☐ Des livres, des articles

☐ Les photocopiés distribués par les enseignants

44- Pour travailler vos cours, vous arrive-t-il (Cochez, pour chaque proposition, la case correspondante) :

	Souvent	De temps en temps	Jamais
De les relire seulement			
De les recopier au propre			
De faire (ou refaire) des exercices			
De faire des fiches (pour les résumer)			

45- Avant d'assister aux cours, relisez-vous vos notes de la fois précédente ?

☐ Souvent ☐ De temps en temps ☐ Jamais

46- Lisez-vous les textes qui vous ont été assignés avant d'aller en cours ?

☐ Souvent ☐ De temps en temps ☐ Jamais

47- Depuis le début de l'année scolaire, avez-vous lu (livres, articles ... etc) pour vos études ?

☐ Non ☐ Oui entre 1 et 5 références ☐ Oui plus de 5 références

48- Lorsque vous lisez pour vos études, vous arrive-t-il de (Cochez, pour chaque proposition, la case correspondante) :

	Souvent	De temps en temps	Jamais
Souligner / surligner / encadrer certains passages			
Prendre des notes			
Essayer d'identifier les idées principales et dégager le contenu essentiel du texte			

49- Diriez-vous que vous fournissez plus d'efforts dans les matières / UE où vous pensez avoir plus de chances de réussir ?

☐ Oui ☐ Non

50- En cours magistral, avez-vous déjà rencontré des difficultés pour prendre des notes ?

☐ Oui, souvent ☐ Oui, parfois ☐ Non, pas trop ☐ Non, jamais

51- Concernant la prise de notes en cours magistral, vous : (une seule réponse possible)

☐ Notez tout ce que dit l'enseignant et ce qu'il affiche au tableau

☐ Ne copiez que les éléments qui vous paraissent essentiels

☐ Vous ne prenez aucune note (ou très peu)

52- Généralement, pendant le déroulement des cours magistraux :

☐ Vous n'écoutez pas vraiment l'enseignant (vous pensez à autre chose, parlez avec votre voisin, faites une autre activité ... etc)

☐ Vous vous montrez attentif et essayez de comprendre le plus de choses possible

53- Généralement, quelle méthode privilégiez-vous (ou comptez-vous employer) pour réviser ? (une seule réponse possible)

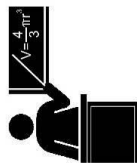
☐ Vous vous basez sur vos notes de cours uniquement et essayez de les mémoriser par cœur. Tant pis si vous n'avez pas tout compris, l'essentiel est que vous réussissiez à retenir le contenu pour le citer le jour de l'examen.

☐ Vous travaillez sur vos notes de cours et effectuez des lectures complémentaires, reliez les idées nouvelles à ce que vous connaissez déjà. Votre attention est avant tout centrée sur la compréhension.

LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES DE VOS ENSEIGNANTS ...

Entendons par « pratique pédagogique » :

- la façon dont l'enseignant interagit avec vous,
- le matériel qu'il utilise en cours (*powerpoint, photocopies ..etc.*),
- la manière dont il organise le cours,
- sa façon de le transmettre
- ... *etc.*



54- Pensez-vous que les pratiques pédagogiques de l'ensemble de vos enseignants en cours magistral ont globalement un impact positif sur votre motivation ?

☐ Oui ☐ Non

55- Pensez-vous que les pratiques pédagogiques de vos enseignants en cours magistral contribuent à modifier vos manières d'étudier ?

☐ Oui ☐ Non

56- Si oui, pensez-vous que de façon générale les pratiques pédagogiques de vos enseignants vous permettent d'acquérir des manières d'étudier favorisant votre réussite aux examens ?

☐ Oui ☐ Non

57- Les interactions avec vos enseignants en cours magistral vous semblent-elles en règle générale :

- Suffisantes ?

☐ Oui tout à fait ☐ Plutôt oui ☐ Plutôt non ☐ Non pas du tout

- Satisfaisantes ?

☐ Oui tout à fait ☐ Plutôt oui ☐ Plutôt non ☐ Non pas du tout

58- Diriez-vous que, de façon générale, le matériel et les supports employés par vos enseignants en cours magistral (*tableaux, power point, photocopies ..etc.*) sont bien adaptés et facilitent vos apprentissages ?

☐ Oui tout à fait ☐ Plutôt oui ☐ Plutôt non ☐ Non pas du tout

59- L'organisation globale des cours magistraux par les enseignants (*gestion du temps imparti à la séance, présentation des objectifs en début de cours, récapitulatif de ce qui a été vu la fois précédente, pause entre 2 heures de cours ..etc.*) vous semble-t-elle généralement cohérente ?

☐ Oui tout à fait ☐ Plutôt oui ☐ Plutôt non ☐ Non pas du tout

60- Les enseignants vous semblent-ils en règle générale adapter leur cours à vos besoins ?

☐ Oui tout à fait ☐ Plutôt oui ☐ Plutôt non ☐ Non pas du tout

61- De façon générale, le rythme des cours magistraux vous semble-t-il :

☐ Trop lent ☐ Correct ☐ Trop rapide

62- Pensez-vous que les enseignants sont globalement suffisamment clairs lors des cours magistraux (*répètent plusieurs fois ce qui est difficile, reformulent les choses, mettent l'accent sur les points centraux ..etc.*) ?

☐ Oui tout à fait ☐ Plutôt oui ☐ Plutôt non ☐ Non pas du tout

63- Pensez-vous qu'en cours magistral, en règle générale, la façon dont les enseignants transmettent leur cours (*dictée du cours, utilisation de l'humour, utilisation d'exemples ...*) est motivante pour vous ?

☐ Oui tout à fait ☐ Plutôt oui ☐ Plutôt non ☐ Non pas du tout

64- Considérez-vous que l'attitude des enseignants en cours magistral (*intonations dans la voix, utilisation du langage corporel, déplacements dans l'amphithéâtre, maintien de l'ordre et de la discipline ..etc.*) vous conduit à être généralement plus attentif en cours ?

☐ Oui tout à fait ☐ Plutôt oui ☐ Plutôt non ☐ Non pas du tout

65- Diriez-vous que, de façon générale, les pratiques pédagogiques employées par vos enseignants en cours magistral facilitent vos apprentissages ?

☐ Oui tout à fait ☐ Plutôt oui ☐ Plutôt non ☐ Non pas du tout

66- Pensez-vous qu'en fin de compte les pratiques pédagogiques employées par l'ensemble de vos enseignants en cours magistral soient susceptibles d'avoir un impact sur votre réussite aux examens ?

☐ Oui ☐ Non

Merci pour votre participation !

Annexe 2 : Variables mobilisées pour le calcul du score de motivation et de manières d'étudier

Variables mobilisées pour le calcul du score de motivation		N° questions
Sentiment d'avoir été assez renseigné concernant les possibilités de poursuite d'études post - baccalauréat		19
Préférence pour un autre type d'orientation		21
Hésitation avant d'effectuer le choix de la filière		23
Sentiment de compétence pour réussir dans la filière		25
Utilité des enseignements :	<i>pour obtenir la licence</i>	26
	<i>dans l'exercice du futur métier</i>	
Connaissance des modalités d'examen		27
Sentiment d'intégration à l'université		28
Fréquence des absences en cours magistral		31
Rattrapage des cours auxquels l'étudiant n'a pas assisté		33
Nombre d'heures de travail personnel		36
Période de révision (pendant ou à la fin du semestre)		38
Habitudes de travail :	<i>Se fixer des objectifs pour réviser</i>	42
	<i>Respecter ces objectifs</i>	
	<i>Persévérer face aux difficultés</i>	
Comportement durant les cours magistraux		52

Variables mobilisées pour le calcul du score de manières d'étudier		N° questions
Mise en place d'une tactique / stratégie pour réussir		37
Eteinte de tout appareil audio / vidéo lors des révisions		40
Organisation du travail personnel :	<i>Fréquence de fréquentation de la BU / BS</i>	41
	<i>Fréquence à laquelle l'étudiant reste travailler à l'université en dehors des heures de cours</i>	
	<i>Fréquence du travail pendant les week-ends</i>	
	<i>Fréquence du travail pendant les vacances</i>	
Consultation et tenue d'un agenda		42
Façon de travailler les cours :	<i>Recopiage des cours au propre</i>	44
	<i>Action de faire ou refaire des exercices</i>	
	<i>Action de faire des fiches (de résumé)</i>	
Relecture des notes de la fois précédente avant d'aller en cours		45
Lecture des textes assignés avant d'aller en cours		46
Nombre de lectures effectuées depuis le début de l'année		47
Habitudes lors de la lecture :	<i>Action de souligner / surligner / encadrer</i>	48
	<i>Action de prendre des notes</i>	
	<i>Identification des idées principales du texte</i>	
Difficultés pour prendre des notes en cours magistral		50
Façon de prendre des notes en cours magistral		51
Méthode privilégiée pour réviser		53

Annexe 3 : Grille d'observation des pratiques pédagogiques**Nom de l'enseignant :****Date et horaires du cours :****Filière :****GRILLE D'OBSERVATION**

INTERACTIONS AVEC LES ETUDIANTS		<u>Commentaires</u>
De façon générale, l'enseignant interagit avec les étudiants	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/> Si oui, à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1 = très rarement, 6 = continuellement)	
Il encourage les questions et les commentaires de la part des étudiants	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/> Si oui, à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1 = très rarement, 6 = continuellement)	
Il questionne individuellement les étudiants OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/> <u>Si oui</u> , à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1 = très rarement, 6 = continuellement) <u>Si oui</u> , quelle est la nature de ces questions ? (Possibilité de cocher plusieurs cases) <input type="checkbox"/> Vérifier la compréhension des étudiants <input type="checkbox"/> Vérifier qu'ils suivent, qu'ils n'ont pas perdu le fil <input type="checkbox"/> Les inciter à exprimer leur avis sur un concept, une théorie ...etc <input type="checkbox"/> Autres (précisez dans la case « commentaires »)		

Il pose des questions au <u>groupe entier</u> OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/> <u>Si oui</u> , à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1 = très rarement, 6 = continuellement) <u>Si oui</u> , quelle est la nature de ces questions ? (Possibilité de cocher plusieurs cases) <input type="checkbox"/> Vérifier la compréhension des étudiants <input type="checkbox"/> Vérifier qu'ils suivent, qu'ils n'ont pas perdu le fil <input type="checkbox"/> Les inciter à exprimer leur avis sur un concept, une théorie ...etc <input type="checkbox"/> Autres (précisez dans la case « commentaires »)		
Il laisse le temps de la réflexion après avoir posé une question	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il demande aux étudiants si tout est bien compris	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il demande aux étudiants leur avis sur le cours	<input type="checkbox"/> OUI (concernant la méthode employée) <input type="checkbox"/> OUI (concernant les thèmes abordés et le contenu du cours) <input type="checkbox"/> NON	

UTILISATION DU MATERIEL		<u>Commentaires</u>
L'enseignant utilise un power-point	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
<u>Si utilisation d'un power-point :</u>		
Nombre de diapos :	1 2 3 4 5 6 (1 = très peu de diapos, 6 = très nombreuses diapos)	
Vitesse de défilement des diapos :	1 2 3 4 5 6 (1 = très lentement, 6 = très rapidement)	

Le power-point contient l'intégralité de ce que dit l'enseignant	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
L'enseignant a intégré des schémas dans son power-point	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
<u>Si oui</u> , ces schémas sont-ils clairs ?	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
L'enseignant utilise le tableau	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
<u>Si utilisation du tableau :</u>		
L'enseignant note le plan du cours au tableau	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
L'enseignant note des références, noms des auteurs, mots compliqués, phrases clés	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/> Si oui, à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1 = très rarement, 6 = continuellement)	
L'enseignant fait des schémas	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
<u>Si oui</u> , ces schémas sont-ils clairs ?	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
L'enseignant fournit (ou a fourni) un plan du cours	<input type="checkbox"/> OUI (sous forme papier) <input type="checkbox"/> OUI (sous forme orale) <input type="checkbox"/> NON	
L'enseignant fournit (ou a fourni) une bibliographie	<input type="checkbox"/> OUI (sous forme papier) <input type="checkbox"/> OUI (sous forme orale) <input type="checkbox"/> NON	
L'enseignant distribue des photocopiés autres que le plan du cours et la bibliographie (<i>articles scientifiques, cours...</i>)	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Si utilisation de photocopiés, ceux-ci sont lus en cours	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Si utilisation de photocopiés, ceux-ci servent de base au cours	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
L'enseignant utilise un micro (Précisez dans la case commentaire s'il n'y a pas de micro)	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	

ORGANISATION		<u>Commentaires</u>
Au début de la séance, l'enseignant présente le but du cours : OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>		
En début de séance, il fait un récapitulatif de ce qui a été vu la fois précédente	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Au début du cours, il demande aux étudiants ce qu'ils ont retenu de la fois précédente	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il respecte le volume horaire dont il dispose <i>(Pas de notion développée « à la va vite » juste avant la fin du cours car n'a plus suffisamment de temps, volume horaire entièrement rempli...)</i>	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
En fin de séance, il fait un résumé des notions qui ont été abordées	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il accorde une pause aux étudiants entre 2 heures de cours	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il alterne entre cours magistral et travail individuel ou en groupe de la part des étudiants	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il organise son cours de façon claire et structurée	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	

CLARTE		<u>Commentaires</u>
Il répète plusieurs fois les choses <i>(Pour s'assurer que les étudiants ont compris et ont eu le temps de prendre des notes)</i>	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/> Si oui, à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 <i>(1 = très rarement, 6 = continuellement)</i>	
Il reformule plusieurs fois de façons différentes ses propos	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/> Si oui, à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 <i>(1 = très rarement, 6 = continuellement)</i>	

Il met l'accent sur les points centraux pour aider les étudiants à les identifier	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il explique tout nouveau terme technique utilisé	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il répond aux questions en cas d'incompréhension	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il utilise un langage clair, facile à comprendre	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il explique (ou a expliqué) les modalités d'examen aux étudiants	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il fournit des consignes aux étudiants afin que ceux-ci sachent comment travailler leurs cours une fois chez eux	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Si oui , ces consignes sont elles précises ?	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	

FACON DE TRANSMETTRE LE COURS		<u>Commentaires</u>
L'enseignant lit ses feuilles	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il lit son power-point	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il dicte le cours	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/> Si oui, à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1 = très rarement, 6 = continuellement)	
Il fait des pauses quand il parle pour laisser aux étudiants le temps de prendre des notes	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/> Si oui, à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1 = très rarement, 6 = continuellement)	
Il raconte des anecdotes	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il utilise l'humour	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il utilise des exemples	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	

Il recommande des lectures	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/> Si oui, à quelle fréquence ? 1 2 3 4 5 6 (1 = très rarement, 6 = continuellement)	
Rythme	1 2 3 4 5 6 (1 = très lent, 6 = très rapide)	
Il raconte une « histoire »	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il essaie de garder l'attention	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	

ATTITUDE		<u>Commentaires</u>
L'enseignant parle d'une voix monotone	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il parle distinctement	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il parle fort, sait se faire entendre au fond de la salle	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il utilise le langage corporel (gestes et mimes)	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il se montre enthousiaste, dynamique	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il se déplace dans tout l'amphithéâtre	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il regarde son public	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	
Il maintient l'ordre et la discipline si besoin	OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	

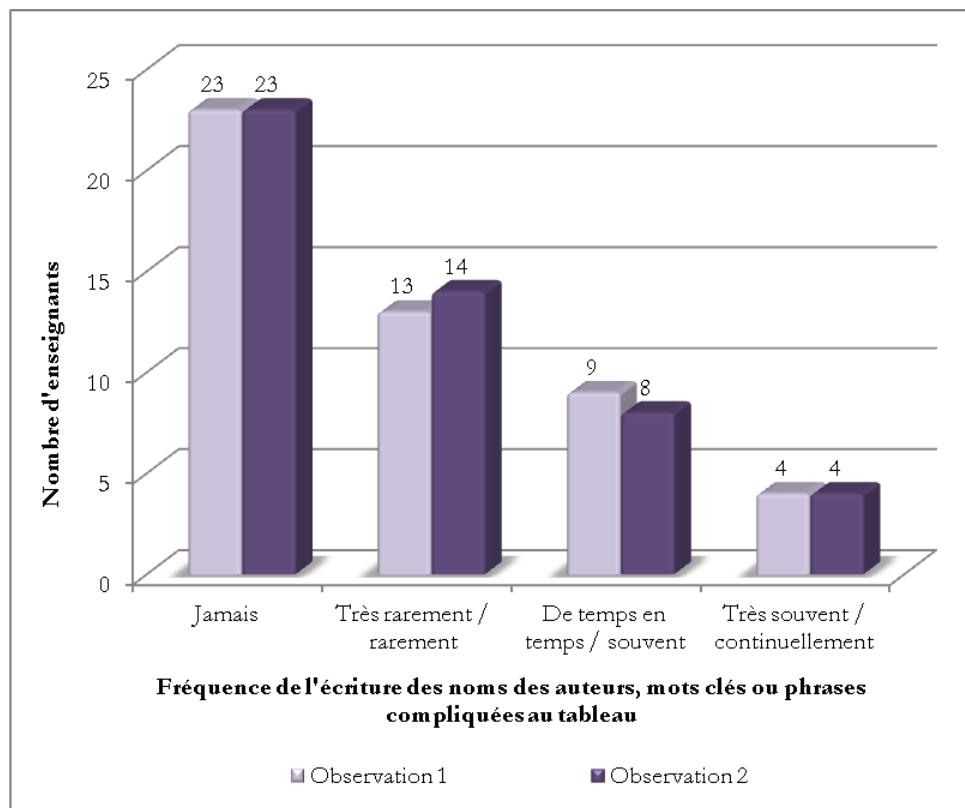
Annexe 4 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction du nombre de diapositives apparaissant dans leur présentation PowerPoint.

		Nombre d'enseignants	
		Observation 1	Observation 2
Nombre de diapositives	1 à 10 : Peu de diapositives	2	3
	11 à 29 : Nombre moyen de diapositives	9	10
	30 et + : Nombre élevé de diapositives	2	0
	<i>Total</i>	<i>13</i>	<i>13</i>

Annexe 5 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction de la vitesse de défilement des diapositives.

		Nombre d'enseignants	
		Observation 1	Observation 2
Vitesse de défilement des diapositives	Vitesse très lente / lente	6	3
	Vitesse moyenne	6	10
	Vitesse rapide / très rapide	1	0
	<i>Total</i>	<i>13</i>	<i>13</i>

Annexe 6 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction de la fréquence d'écriture au tableau des noms des auteurs, mots clés et phrases compliquées.



Annexe 7 : Scores sur 100 calculés pour chaque enseignant concernant chacune des six dimensions des pratiques pédagogiques.

Enseignant	Interactions avec les étudiants	Utilisation du matériel	Organisation	Clarté	Façon de transmettre le cours	Attitude
1	9,72	28,57	57,14	53,70	34,72	62,50
2	59,72	28,57	37,50	65,00	33,33	75,00
3	8,33	35,71	50,00	71,85	58,33	68,75
4	9,72	0,00	37,50	38,33	52,78	43,75
5	0,00	42,86	43,75	48,15	20,83	56,25
6	0,00	14,29	35,71	72,22	43,06	59,82
7	19,44	35,71	43,75	70,00	29,17	66,96
8	41,67	35,71	56,25	65,00	22,22	12,50
9	1,52	14,29	43,75	74,07	56,94	75,00
10	36,11	28,57	43,75	83,33	45,83	43,75
11	55,56	28,57	56,25	68,52	73,61	87,50
12	12,50	50,00	56,25	74,07	36,11	50,00
13	0,00	57,14	50,00	42,59	25,00	52,68
14	38,89	28,57	56,25	65,00	41,67	66,96
15	8,46	28,57	56,25	46,67	43,06	43,75
16	22,22	14,29	37,50	43,33	34,72	81,25
17	30,56	14,29	50,00	61,67	48,61	75,00
18	5,56	71,43	28,57	38,70	20,83	80,36
19	6,94	14,29	64,29	22,41	12,50	62,50
20	0,00	71,43	50,00	61,30	29,17	81,25
21	20,83	57,14	35,71	40,00	26,39	66,96
22	18,06	57,14	42,86	20,56	30,56	73,21
23	15,28	71,43	28,57	30,00	20,83	47,32
24	6,94	28,57	35,71	71,67	38,89	62,50
25	5,56	71,43	42,86	57,41	34,72	50,00
26	8,33	71,43	28,57	57,41	15,28	37,50
27	5,56	57,14	31,25	87,59	56,94	75,00
28	13,89	57,14	43,75	71,67	22,22	37,50
29	41,67	28,57	50,00	68,52	59,72	87,50
30	43,06	57,14	31,25	41,67	47,22	93,75
31	37,50	28,57	43,75	64,63	59,72	93,75
32	20,83	42,86	43,75	68,52	47,22	68,75
33	40,28	14,29	28,57	73,33	69,44	68,75
34	38,89	71,43	31,25	62,96	55,56	81,25
35	0,00	42,86	56,25	40,00	50,00	25,00
36	0,00	42,86	43,75	59,26	33,33	50,00
37	0,00	14,29	37,50	64,81	6,94	37,50
38	29,17	28,57	37,50	70,37	68,06	62,50
39	16,67	28,57	50,00	69,81	43,06	75,00
40	16,67	28,57	37,50	61,11	52,78	64,29
41	0,00	42,86	50,00	61,11	20,83	50,00
42	0,00	42,86	50,00	37,04	8,33	56,25
43	0,00	14,29	50,00	68,52	30,56	56,25
44	15,28	14,29	31,25	55,56	76,39	60,71
45	0,00	14,29	50,00	48,15	22,22	50,00
46	20,83	14,29	43,75	80,00	37,50	68,75
47	0,00	14,29	50,00	51,85	22,22	37,50
48	2,78	35,71	62,50	68,33	56,94	75,00
49	6,94	14,29	50,00	57,41	41,67	66,07

Annexe 8 : Les variables de contrôle

Les variables de contrôle sont constituées :

- des caractéristiques sociodémographiques des étudiants et de leurs conditions de vie (genre, CSP du chef de famille, niveau de diplôme de la mère, type de logement occupé pendant l'année universitaire, boursier)
- de leur passé scolaire (série, session d'obtention et mention obtenue au baccalauréat, redoublement dans le primaire ou dans le secondaire, fait d'avoir déjà été étudiant l'année précédente)
- du score de motivation
- du score de manières d'étudier

Il est nécessaire de préciser que dans un article publié en 2013, Merle présente la typologie des catégories sociales employées par le Ministère de l'Education Nationale. C'est à l'appui de celle-ci et des travaux de Lambert-Le Mener (2012), que nous avons fait le choix de regrouper les catégories socioprofessionnelles selon trois groupes :

- catégorie favorisée (comprenant les cadres et professions intellectuelles supérieures, les professions intermédiaires),
- catégorie moyenne (artisans, commerçants et chefs d'entreprise, agriculteurs exploitants, employés)
- catégorie défavorisée (ouvriers, personnes sans activité professionnelle).

Par ailleurs, plusieurs modèles, intégrant également la nationalité de l'étudiant, sa situation familiale, son emploi salarié et le niveau de diplôme du père ont été testés. Ces trois facteurs n'ont d'effet ni sur la motivation, ni sur les manières d'étudier, ni même sur la réussite des étudiants. En réalité, les individus célibataires d'une part et de nationalité française d'autre part représentent respectivement plus de 90% des étudiants de l'échantillon. Du fait de leur non significativité et d'une surreprésentation pour chacune d'entre elles d'une catégorie d'individus, ces variables ont été exclues de l'analyse.

En ce qui concerne l'emploi salarié, son effet sur chacune des variables dépendantes considérées dans ce travail est également nul. Les recherches montrent par ailleurs que cette variable, lorsqu'elle n'excède pas un certain seuil, demeure sans effet sur la réussite des étudiants (Grignon et Gruel, 1999). Elle exerce en revanche un impact négatif sur la réussite des étudiants lorsqu'elle excède un mi-temps par semaine (Gruel, 2002). Or, seuls un peu plus de 15% des individus de l'échantillon exercent une activité rémunérée, celle-ci excédant 15 heures hebdomadaire pour moins de 5%. Au vu de ce constat, il a également été effectué le choix de ne pas prendre ce facteur en considération dans les modèles de régression présentés dans cette partie.

Le niveau de diplôme du père, en raison de son absence de significativité et du fait que la littérature tende à mettre davantage en avant un effet du niveau de diplôme de la mère et non du père sur la scolarité des étudiants, n'a pas non plus été retenu dans les analyses.

INDEX

Liste des figures

Figure 1 : Le continuum d'autodétermination (Deci et Ryan, 2008).....	55
Figure 2 : La dynamique motivationnelle selon Viau (1998)	62
Figure 3 : Le triangle pédagogique d'après Houssaye (1992).....	97
Figure 4 : Relation postulée entre pratiques pédagogiques, motivation et manières d'étudier. .	165
Figure 5 : Relations postulées entre motivation, manières d'étudier et réussite.	166
Figure 6 : Relation postulée entre pratiques pédagogiques et réussite des étudiants	167
Figure 7 : Relations indirectes postulées entre pratiques pédagogiques et scolarité des étudiants	168
Figure 8 : Ensemble des relations postulées entre pratiques pédagogiques et variables liées à la scolarité des étudiants.....	170
Figure 9 : Corrélations significatives entre les dimensions des pratiques pédagogiques.	257
Figure 10 : Le paradigme des processus produits d'après Gage (1986).	262
Figure 11 : Le paradigme des processus médiateurs d'après Morlaix (2009).	264
Figure 12 : L'analyse de cheminement (d'après Meuret et Morlaix, 2006 et Brauer, 2000).	269
Figure 13 : Relations postulées entre pratiques pédagogiques déclarées, motivation et manières d'étudier des étudiants.	280
Figure 14 : Relation postulée entre pratiques déclarées, motivation et manières d'étudier des étudiants.....	287
Figure 15 : Relations postulées entre motivation, manières d'étudier et réussite des étudiants.	287
Figure 16 : relation postulée entre pratiques pédagogiques déclarées et réussite des étudiants.	303
Figure 17 : Analyse en pistes causales mettant en lien pratiques déclarées, note moyenne au semestre 1, motivation et manières d'étudier.....	312
Figure 18 : Analyse de l'effet de chaque dimension des pratiques pédagogiques observées sur la scolarité des étudiants.....	315
Figure 19 : Dimensions des pratiques observées insérées simultanément dans les modèles de régression.....	317
Figure 20 : Relations postulées entre pratiques pédagogiques observées, motivation et manières d'étudier.....	318
Figure 21 : Relation postulée entre les pratiques pédagogiques observées et la réussite des étudiants.....	325

Liste des graphiques

Graphique 1 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction du niveau de diplômes de leurs parents.....	181
Graphique 2 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction de leur filière d'inscription.	184
Graphique 3 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction du type de baccalauréat obtenu.....	186
Graphique 4 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction de la mention obtenue au baccalauréat.....	187
Graphique 5 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de la note moyenne obtenue au semestre 2 (N = 636).....	189
Graphique 6 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de la note moyenne obtenue au semestre 1 (N = 696).....	189
Graphique 7 : Corrélation entre la note moyenne du semestre 1 et celle du semestre 2.....	190
Graphique 8 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction de leur situation à l'issue de la L1.	191
Graphique 9 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction des démarches effectuées pour obtenir des renseignements concernant la poursuite d'études.....	194
Graphique 10 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction des raisons de l'inscription à l'université.	195
Graphique 11 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction des raisons de l'inscription dans la filière.	198
Graphique 12 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction des aspects ayant pu les déstabiliser à l'université.....	203
Graphique 13 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction de la fréquence de leurs absences en cours magistral.....	204
Graphique 14 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction du niveau d'études qu'ils souhaitent atteindre.....	206
Graphique 15 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction de leur organisation dans leur travail personnel.	210
Graphique 16 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction de leurs habitudes de travail vis-à-vis des notes de cours.....	212
Graphique 17 : Répartition du nombre d'étudiants de l'échantillon (en %) en fonction de leurs habitudes lors de la lecture.....	214
Graphique 18 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction de la méthode privilégiée pour réviser.	217

Graphique 19 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de leur score de motivation...	218
Graphique 20 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de leur score de manières d'étudier.	219
Graphique 21 : Corrélation entre le score de motivation et le score de manières d'étudier.	220
Graphique 22 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction de la façon dont ils ont pris appui sur un support (N = 49).....	239
Graphique 23 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction du rythme du cours (N = 49).	242
Graphique 24 : Dispersion des scores des enseignants en fonction des dimensions des pratiques pédagogiques.....	246
Graphique 25 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction de leur avis quant aux pratiques pédagogiques des enseignants en cours magistral.	273
Graphique 26 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction de leur avis quant au rythme du cours.....	275
Graphique 27 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction du score de pratiques déclarées.	278
Graphique 28 : Corrélation entre la note moyenne obtenue au semestre 2 et le score de motivation.	292
Graphique 29 : Corrélation entre la note moyenne obtenue au semestre 1 et le score de motivation.	292
Graphique 30 : Corrélation entre la note moyenne obtenue au semestre 2 et le score de manières d'étudier.	297
Graphique 31 : Corrélation entre la note moyenne obtenue au semestre 1 et le score de manières d'étudier.	297

Liste des tableaux

Tableau 1 : Descriptif des différentes stratégies d'apprentissage selon Boulet et al. (1996)	77
Tableau 2 : Récapitulatif des différentes missions des enseignants à l'université.	106
Tableau 3 : Synthèse des pratiques enseignantes en cours magistral (Clanet, 2001).	144
Tableau 4 : Répartition du nombre d'étudiants constituant la population de référence en fonction de leur filière d'inscription en 2012-2013.	172
Tableau 5 : Répartition de la population de référence en fonction de la réussite aux examens (en %).	173
Tableau 6 : Répartition du nombre d'étudiants de l'échantillon (en %) en fonction de leur filière d'inscription et de la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille.	174

Tableau 7 : Répartition du nombre d'étudiants de l'échantillon (en %) en fonction de leur filière d'inscription et du type de baccalauréat obtenu.	175
Tableau 8 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille.	180
Tableau 9 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de l'activité salariée hebdomadaire exercée.	183
Tableau 10 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction du nombre de redoublements vécus durant la scolarité primaire et secondaire.	185
Tableau 11 : Caractéristiques des distributions des notes moyennes obtenues par les étudiants aux examens.	189
Tableau 12 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de leur motivation pour leurs études.	192
Tableau 13 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de l'orientation qu'ils auraient préférée.	196
Tableau 14 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de leur opinion concernant l'utilité des enseignements dispensés (N = 714).	200
Tableau 15 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de leur sentiment d'être intégré à l'université.	201
Tableau 16 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction des raisons de leur absence en cours.	205
Tableau 17 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction du nombre d'heures hebdomadaire consacrées au travail personnel.	207
Tableau 18 : Répartition des 248 étudiants ayant précisé le type de stratégie(s) mise(s) en place en fonction des stratégies mentionnées.	208
Tableau 19 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de l'ambiance dans laquelle ils travaillent.	209
Tableau 20 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction du principal support de travail personnel utilisé.	211
Tableau 21 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction de la fréquence de relecture des notes de cours et des textes avant d'aller en cours (N = 727).	213
Tableau 22 : Répartition du nombre d'étudiants en fonction des notes prises et des difficultés rencontrées pour les prendre en cours magistral (N = 716).	215
Tableau 23 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction de la fréquence des interactions avec les étudiants (N = 49).	225
Tableau 24 : Répartition des motifs des questions posées de façon individuelle aux étudiants en fonction du nombre de fois où ils ont été observés.	226
Tableau 25 : Répartition des motifs des questions posées au groupe entier en fonction du nombre de fois où ils ont été observés.	227

Tableau 26 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction de la façon dont ont été utilisés les photocopies distribués (N = 12).	231
Tableau 27 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction des pratiques relatives à leur manière d'organiser le cours (N=49).	233
Tableau 28 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction de la fréquence à laquelle ils ont répété et reformulé leurs propos (N = 49).	235
Tableau 29 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction de l'accent mis sur les points principaux et de l'explication de tout nouveau terme technique utilisé (N = 49).	236
Tableau 30 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction de leur façon de transmettre le cours (N = 49).	240
Tableau 31 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction des pratiques relatives à la façon de transmettre le cours (N = 49).	241
Tableau 32 : Répartition du nombre d'enseignants en fonction des pratiques relatives à leur attitude (N = 49).	243
Tableau 33 : Moyenne et écart-type des scores pour chacune des six dimensions des pratiques pédagogiques.	253
Tableau 34 : Répartition des 49 enseignants de l'échantillon en fonction des scores obtenus aux dimensions des pratiques.	254
Tableau 35 : Répartition du nombre d'étudiants (en %) en fonction de leur avis quant aux pratiques pédagogiques des enseignants.	276
Tableau 36 : Effet brut des pratiques déclarées sur la motivation et les manières d'étudier des étudiants.	280
Tableau 37 : Effet net des pratiques déclarées sur la motivation des étudiants.	281
Tableau 38 : Effet net des pratiques déclarées sur les manières d'étudier des étudiants.	284
Tableau 39 : Effet des indicateurs de motivation sur la réussite.	289
Tableau 40 : Effet du score de motivation sur la réussite.	293
Tableau 41 : Effet des indicateurs de manières d'étudier sur la réussite.	295
Tableau 42 : Effet du score de manières d'étudier sur la réussite.	298
Tableau 43 : Probabilité toutes choses égales par ailleurs de valider la première année.	301
Tableau 44 : Effet brut des pratiques déclarées sur la note moyenne au semestre 1 et au semestre 2.	304
Tableau 45 : Effet brut des pratiques déclarées sur la probabilité de valider l'année.	304
Tableau 46 : Effet des pratiques déclarées sur la réussite sous contrôle des caractéristiques sociodémographiques, des conditions de vie et du passé scolaire de l'étudiant.	305
Tableau 47 : Effet net des pratiques déclarées sur les notes obtenues aux examens.	306

Tableau 48 : Effet net des pratiques déclarées sur la probabilité de valider l'année.....	307
Tableau 49 : Valeur et significativité des coefficients relatifs aux pratiques pédagogiques déclarées dans la régression par quantiles.....	309
Tableau 50 : Valeur et significativité des coefficients relatifs au score de motivation dans la régression par quantiles.	309
Tableau 51 : Corrélations entre les dimensions des pratiques pédagogiques associées aux étudiants.....	316
Tableau 52 : Effet de chaque dimension des pratiques pédagogiques sur les manières d'étudier.	321
Tableau 53 : Effet net des pratiques observées sur les manières d'étudier.....	323
Tableau 54 : Effet des pratiques observées sur la note moyenne obtenue aux examens.	326
Tableau 55 : Effet net des pratiques observées sur la note moyenne obtenue aux examens.....	328
Tableau 56 : Effet des pratiques observées sur la probabilité de valider l'année.....	330
Tableau 57 : Effet net des pratiques observées sur la probabilité de valider l'année.	331

Résumé

En France, les travaux portant sur la pédagogie universitaire et se focalisant plus particulièrement sur les pratiques pédagogiques des enseignants sont peu nombreux. Aussi ce travail se propose-t-il d'approfondir ce concept sous deux aspects différents. Le premier axe s'articule autour de la description des pratiques mises en œuvre par les enseignants lors des cours magistraux en première année universitaire. À l'appui de l'observation *in situ* des pratiques de 49 enseignants issus des filières droit, AES, sociologie, psychologie et LLCE anglais, il est montré que celles-ci reposent en grande majorité sur les méthodes « traditionnelles » telles que définies par Bru (2006). Néanmoins, les résultats permettent également de mettre en lumière une certaine variété des pratiques pédagogiques. Le second axe de cette recherche a trait à la mise au jour des implications de ces pratiques sur la scolarité des étudiants en termes de motivation, de manières d'étudier, mais également de réussite aux examens. Pour cela, ont été interrogés par questionnaires 734 étudiants de première année issus de ces mêmes filières. Il est d'abord montré que les « pratiques déclarées » par les étudiants, autrement dit l'opinion qu'ils portent à l'égard des pratiques des enseignants, influent particulièrement sur leur motivation, tandis que l'effet sur les manières d'étudier est toutes choses égales par ailleurs non significatif. En comparaison à d'autres variables, telles celles liées au passé scolaire de l'individu, elles exercent de surcroît un impact modéré sur la note moyenne obtenue aux examens du premier et second semestre, ainsi que sur la probabilité de valider l'année. La motivation apparaît néanmoins comme une variable médiatrice de l'effet des pratiques « déclarées » sur les manières d'étudier et la réussite. Parallèlement à ces analyses, est examiné l'effet des pratiques « observées », autrement dit effectivement mises en œuvre par les enseignants, sur la scolarité des étudiants. Celles-ci jouent un rôle direct significatif dans l'explication des manières d'étudier et de la réussite des étudiants, tandis qu'aucun effet significatif sur la motivation n'est mis au jour.

Mots clés : Pratiques pédagogiques, réussite universitaire, étudiants, manières d'étudier, motivation.

Teaching practices in first-year university : description and analysis of their implications on student studies.

Abstract

In France, there is little research on university teaching and focusing specifically on teaching practices. This present research aims to explore this concept in two different ways. The first part focuses on the description of the practices implemented by teachers during first-year university lectures. Using in situ observation of lecture practices of 49 teachers from five programmes, Administration, Sociology, Psychology and English, we first show that teachers' practices mostly rely on traditional methods as defined by Bru (2006). However, we show a variety of practices among teachers. The second part of this research updates our knowledge of the implications of these practices on student studies in terms of motivation, study practices but also exam success. 734 freshmen from these sectors were interviewed by questionnaire. We see first that the "declared practices" by the students, or in other words the opinion that they have of teaching practices, particularly affect their motivation, while the effect on ways of studying is nonexistent all things being equal. In comparison to other variables, such as those related to educational background of the individual, they have in addition a relatively moderate impact on the average score of the exam first and second semester and the likelihood of passing the year. However, the motivation appears to be a mediator of the effect of "declared" on study practices and success. In addition, we look at the effect of "observed" practices, ie effectively implemented by teachers on student studies. These play a significant direct role in explaining study practices and student success, but they have no effect on motivation.

Keywords : Teaching practices, academic success, students, study practices, motivation.